Elliot W. Eisner

Educar la visión artística

Paidós Educador

LIBRO DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA
PROHIBIDA SU VENTA
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

PAIDÓS EDUCADOR

Últimos títulos publicados:

73. R. C. Orem - *La teoría y el método Montessori en la actualidad*
74. A. T. Jersild - *La personalidad del maestro*
75. C. B. Chadwick - *Tecnología educacional para el docente*
76. R. M. W. Travers - *Introducción a la investigación educacional*
77. J. Bruner - *La importancia de la educación*
78. M. Selvini Palazzoli y otros - *El mago sin magia*
79. M. Ramsey - *El jardín de infantes*
80. J. Held - *Los niños y la literatura fantástica*
81. M. Meenes - *Cómo estudiar para aprender*
82. J. B. Araujo y C. B. Chadwick - *Tecnología educacional. Teorías de instrucción*
83. M. H. Solari - *Historia de la educación argentina*
84. L. E. Acosta Hoyos - *Guía práctica para la investigación y redacción de informes*
85. J. S. Bruner y otros - *Aprendizaje escolar y evaluación*
86. L. Grey - *Disciplina sin tiranía*
87. M. C. Wittrock - *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*
88. M. C. Wittrock - *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*
89. M. C. Wittrock - *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*
90. P. Vayer y C. Roncin - *El niño y el grupo*
91. M. A. S. Pulaski - *El desarrollo de la mente infantil según Piaget*
92. C. Coll - *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*
93. G. Ferry - *El trayecto de la formación*
94. C. Blouet-Chapiro y G. Ferry - *El psicosociólogo en la clase*
95. J. Funes - *La nueva delincuencia infantil y juvenil*
96. V. Bermejo - *El niño y la aritmética*
97. M. Arcà, P. Guidoni y P. Mazzoli - *Enseñar ciencia*
98. P. Bertolini y F. Frabboni - *Nuevas orientaciones para el currículum de la educación infantil (3-6 años)*
99. C. B. Chadwick y N. Rivera - *Evaluación formativa para el docente*
100. L. P. Bosch - *Un jardín de infantes mejor*
101. P. Besnard - *La animación sociocultural*
102. S. Askew y C. Ross - *Los chicos no lloran*
103. M. Benlloch - *Ciencias en el parvulario*
104. M. Fernández Enguita - *Poder y participación en el sistema educativo*
105. C. Carreras, C. Martínez y T. Rovira - *Organización de una biblioteca escolar, popular o infantil*
106. F. Canonge y R. Ducel - *La educación técnica*
107. D. Spender y E. Sarah - *Aprender a perder. Sexismo y educación*
108. P. Vayer, A. Duval y C. Roncin - *Una ecología de la escuela*
109. R. G. Brockett y R. Hiemstra - *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos*
110. B. Aisenberg y S. Alderoqui - *Didáctica de las ciencias sociales*
111. G. Alisedo, C. Chiocci y S. Melgar - *Didáctica de las ciencias del lenguaje*
112. C. Parra e I. Saiz - *Didáctica de matemáticas*
113. H. Weissmann (comp.)- *Didáctica de las ciencias naturales*
114. H. Gardner - *Educación artística y desarrollo humano*
115. E. W. Eisner - *Educar la visión artística*
116. M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo y P. Willis - *Nuevas perspectivas críticas en educación*
117. A. Puiggros - *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*
118. A. Coulon - *Etnometodología y educación*
119. N. Luhmann - *Teoría de la sociedad y pedagogía*
120. H. A. Giroux - *Placeres inquietantes*
121. J. A. Castorina y otros - *Piaget-Vygotsky. Contribuciones para replantear el debate*
122. J. Pagès y otros - *La educación cívica en la escuela*
123. H. A. Giroux - *Cruzando límites*
124. P. McLaren - *Pedagogía crítica y cultura depredadora*
125. E. W. Eisner - *El ojo ilustrado*
128. L. Duch - *La educación y la crisis de la modernidad*

Elliot W. Eisner

Educar la visión artística

PAIDÓS
Barcelona
Buenos Aires
México

Título original: *Educating artistic vision*
Publicado en inglés por Macmillan Publishing Co., Nueva York

Traducción de David Cifuentes Camacho
Revisión de Roser Juanola Terradellas

Cubierta de Julio Vivas

1.ª edición, 1995
1.ª reimpresión, 1998

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier método o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© 1972 by Elliot W. Eisner
© de todas las ediciones en castellano,
Ediciones Paidós Ibérica, S. A.,
Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona
y Editorial Paidós, SAICF,
Defensa, 599 - Buenos Aires

ISBN: 84-493-0146-7
Depósito legal: B-18.201/1998

Impreso en Gràfiques 92, S. L.,
Avda. Can Sucarrats, 91 - 08191 Rubí (Barcelona)

Impreso en España - Printed in Spain

sumario

Prefacio, *Roser Juanola Terradellas* IX

Agradecimientos XIII

Prólogo del autor a la edición española XV

1 ¿Por qué enseñar arte? 1

2 La educación de arte hoy: su carácter, situación y objetivos 13

3 Orígenes del arte en las escuelas: revisión histórica desde una perspectiva contemporánea 25

4 Cómo se produce el aprendizaje artístico 59

5 Estudios empíricos sobre el aprendizaje artístico 99

6 Construcción de currículos en la educación de arte: algunas expectativas esperanzadoras 139

7 La metáfora y el medio: algunas observaciones sobre el arte y la ciencia de enseñar arte 163

8 Crecimiento infantil en arte: ¿se puede evaluar? 185

9 Investigación en la educación de arte: ¿qué se puede esperar? 217

10 De una era científica a una artística 237

Notas 259

Índice analítico 271

prefacio

La publicación del libro *Educar la visión artística* por Ediciones Paidós es para los profesionales del arte y la educación una aportación de gran interés. La incorporación de este título a la colección «Educador», que reúne las obras más reconocidas en el ámbito de la educación artística, llena un vacío que teníamos en relación a los autores que más nos han influido en las décadas de los años ochenta y noventa. También cabe decir que los trabajos de E. Eisner no son solamente significativos para los profesionales de educación por el arte, sino también para todos los educadores en general. Siguiendo los planteamientos de autores como J. Dewey, se subrayan en sus estudios los valores instrumentales y únicos del arte para fomentar el aprendizaje en cualquier campo, introduciendo así nuevas perspectivas para la enseñanza-aprendizaje.

Es conveniente resaltar la oportunidad de contar con esta publicación en un momento en que en nuestras universidades se reconocen las nuevas disciplinas de arte y educación dentro del marco que ocupan las didácticas específicas.

Textos como el que presentamos exponen unas líneas de investigación ya existentes desde hace tiempo en otros países y ponen de manifiesto los valores que las disciplinas artísticas aportan a la cultura escolar. Descubrir este hecho es poner de manifiesto la necesidad de potenciar un campo del saber con enormes posibilidades educativas.

Los más de veinte años que han transcurrido desde la primera publicación de *Educating artistic vision* a la presente edición hacen inevitable presentarlo como un texto clave. Conociendo la huella que dejó, sobre todo en la bibliografía anglosajona especializada, tenemos ahora la posibilidad de leerlo y hacer una reflexión serena y experimentada, que nos ayude a entender con mayor profundidad las intenciones y múltiples sugerencias que el autor nos propone.

Así pues, aunque su versión original se publicó en 1972, algunos de los aspectos que se tratan —principalmente en relación al currículum, los objetivos y la evaluación— han tenido un gran auge en nuestro contexto, sobre todo en el período previo a la implantación de nuestra Reforma Educativa. Las teorías de L. Sthenhouse sobre el currículum y la novedad de los objetivos expresivos de E. Eisner, entre otras orientaciones, han dado un empuje a la innovación educativa que ha tenido repercusión internacional en toda la década de los años ochenta. Podemos decir, por tanto, que en este período los estudios del profesor E. Eisner han figurado como referencia obligada en casi todos los textos y bibliografías.

El libro *Educar la visión artística* es, de hecho, un texto clásico para los estudiosos de Didáctica del Arte, tanto por su reflexión filosófica sobre diferentes teorías, como por sus remisiones continuadas de la educación general a la específica del arte. El planteamiento progresista de las relaciones entre las didácticas generales, diferenciales y específicas es otro de los aspectos destacables. También lo es la importante sistematización de datos y la síntesis de teorías de

autores y de modelos educativos. Todas estas características hacen que sea una lectura básica para todos los estudiantes de Educación Artística.

En todo prólogo procede destacar los objetivos principales de la obra. En la publicación que presentamos se concretan claramente en la voluntad implícita de ayudar a los profesores a mejorar su trabajo cotidiano en el aula y la intención de favorecer la imagen o consideración social de la Educación Artística.

A la consecución del primer objetivo contribuye la inquieta personalidad de Elliot W. Eisner que, gracias a su amplia formación cultural, transmite al libro un carácter particular que se traduce en una gran generosidad de recursos para los profesores en el plano teórico y práctico. Estas aportaciones son el fruto de una reflexión científica, tanto en el campo de la Filosofía y demás Ciencias de la Educación, como de sus experiencias en la teoría y práctica del arte. No faltan tampoco los planteamientos de tipo aplicativo, que demuestran tanto su conocimiento directo de la escuela como su capacidad de diseñar proyectos educativos y de investigación.

Referente al segundo objetivo —la intención de demostrar con argumentos científicos los valores del arte en la educación— tenemos que reconocer que las investigaciones de la Universidad de Stanford han representado una importante lucha en distintos frentes. Sus conocidas teorías justifican hoy en día la educación artística como una disciplina que fomenta un aprendizaje global del arte.

Los planteamientos didácticos que fundamentan el análisis de diferentes interrogantes, como: ¿por qué enseñar arte?, ¿cuáles deben ser en la actualidad los fines y contenidos de los programas de arte?, se estructuran en diferentes ámbitos: el conceptual, el crítico y el productivo. Con este enfoque se dio un cambio radical a las propuestas tradicionales que se caracterizaban por sus planteamientos parciales, centrados en el ámbito productivo de las habilidades artísticas.

Hemos de agradecer, por tanto, a E. Eisner, junto con otros autores como M. Barkan, J. MacFee, etc. el giro copernicano que han dado a la educación artística, destacando su importante papel dentro de las ciencias humanas y sobre todo definiendo el ámbito de esta disciplina.

Las diferentes investigaciones de la Universidad de Stanford dieron lugar al Proyecto Kattering, que tenía una clara intención: definir los ámbitos o dominios de enseñanza y aprendizaje del arte. Esta definición de carácter epistemológico fue extraordinariamente importante, ya que estableció la Educación Artística como una disciplina estructurada con unos objetivos, unos contenidos y una metodología coherentes, basadas en las diferentes Ciencias del Arte, la Estética y la Comunicación.

Este paradigma, que se desarrolló en diferentes modelos, dejó atrás las concepciones de visión más sectaria, que asimilan la Educación Artística al «Dibujo»

—enfoque que sólo se propone enseñar a realizar bien los dibujos, sean artísticos o técnicos— o a las llamadas áreas de expresión —caracterizadas por sus actividades experimentales y por la falta de definición de sus contenidos teóricos— como exponentes de las tendencias más arraigadas.

Los modelos de Educación Artística deben estar en consonancia con la concepción del arte en cada momento: en tiempos de Aristóteles la noción de «tecné» estaba referida a un ámbito de experiencia social e individual; en el Renacimiento y el Barroco se delimita más la función y la tipología del objeto y proceso artístico; en el Impresionismo el sistema artístico entendido en el sentido productivo y conceptual entra en una crisis profunda. Desde la segunda mitad del siglo diecinueve hasta ahora nace un nuevo concepto de lo «artístico» que incluye, por ejemplo, la fotografía, el cine y toda la revolución de los medios audiovisuales.

Actualmente, el concepto de Educación Artística, a pesar de que adopte diferentes interpretaciones, tiene su objeto de estudio bien definido. La amplitud de dimensiones que socialmente atribuimos al estudio del *hecho artístico* da pie a adoptar distintos modelos, siempre en consonancia con la política educativa de cada contexto. La difusión del Proyecto Kattering, sin duda, ha sido una gran guía para unificar criterios y consensuar un paradigma basado en los conceptos, procedimientos y valores que el arte nos proporciona.

Esta visión interdisciplinar del hecho artístico que se desprende del texto es la propia trayectoria académica del profesor Eisner, que le propicia la posibilidad de relacionarse con diferentes profesionales de todos los campos del saber. El autor es conocido como profesor de Arte y Educación de la Universidad de Stanford y también por sus cargos de presidente de la prestigiosa sociedad AERA (American Educational Research Association), presidente de INSEA (International Society for Education through Art) y miembro del consejo de publicaciones de la prestigiosa revista *Art and Education.* Esta situación coyuntural justifica, sin duda, sus numerosas reflexiones y citas de autores de más prestigio del momento en el campo de la educación.

No se puede negar que las teorías de los diferentes textos del profesor Eisner han ayudado a modernizar los enfoques de la educación artística de nuestro país. No obstante, es necesario tener en cuenta lo arriesgada que puede resultar a veces la influencia de modelos anglosajones en un contexto como el nuestro, que tiene unas características socioculturales muy distintas.

La oportunidad de tener al autor de este libro durante el curso 1993-94 disfrutando de un año sabático en nuestro país ha permitido al profesor Eisner debatir sus ideas con diferentes profesionales españoles interesados en estas líneas de investigación. Su conocimiento de nuestra realidad es, por tanto, directo y realista en cuanto a las posibilidades de aplicar sus teorías. A su vez este intercambio, centrado principalmente en sus últimas investigaciones sobre las rela-

ciones del arte y las demás disciplinas, se ha visto enriquecido a través de la interacción de nuestras diferentes culturas. Con este hecho intercultural se ha dado lugar a los criterios plurales que siempre han caracterizado a la pedagogía del arte.

Como conclusión he de manifestar mi satisfacción por contar con este texto y por lo gratificante que ha resultado mi labor de coordinadora, dándome la posibilidad de discutir con el autor los aspectos de adaptación al contexto que antes he mencionado. Finalmente quiero resaltar que la publicación de esta obra es más que el interesante trabajo de conocer las ideas ordenadas de un autor relevante: significa también una visión comparativa y recíproca en el ámbito del arte y la educación de diferentes realidades culturales. En esencia, el deseo de que nos influya profundamente su mensaje de que la cultura artística es para todos y se ha de fomentar desde los primeros años en nuestras escuelas.

Roser Juanola Terradellas

Coordinadora de la edición
Universitat de Girona
Julio de 1994

agradecimientos

Mi más profundo agradecimiento para mis alumnos de la Universidad de Stanford, que trabajaron conmigo como colegas, esforzándonos mutuamente por comprender los procesos del aprendizaje artístico y por aplicar dicho conocimiento al desarrollo de un programa educativo para las artes visuales. Quiero dar las gracias a Edyth Covitt y a Ray Shook por haber sufrido mecanografiando la primera copia de mi manuscrito, y a Eve Dimon por haber preparado algunas secciones de la versión definitiva. Asimismo, quiero expresar mi reconocimiento a la Fundación John Simon Guggenheim por haber tenido la generosidad de proporcionarme el tiempo necesario para escribir este libro.

Finalmente, deseo expresar mi más profundo agradecimiento a mi mujer, Ellie, y a mis hijos, Steven y Linda, que han tenido que aguantar a un tipo gruñón cuando el texto no avanzaba, y a uno ausente cuando todo iba bien.

prólogo del autor a la edición española

Durante los últimos veinte años han tenido lugar, en el campo de la educación artística, algunos cambios significativos, tanto teóricos como prácticos. Los educadores artísticos han estado siempre interesados casi exclusivamente en el desarrollo de la creatividad como fin primario, en realidad, prácticamente único, de su actividad. Desde hace un tiempo están dirigiendo su atención al arte en sí y al desarrollo de las aptitudes y formas de comprensión que hacen posible la experiencia artística. *Educar la visión artística,* obra publicada por primera vez en los Estados Unidos en 1972, ofreció una de las perspectivas pioneras que hoy subyacen en lo que puede llamarse con razón una nueva ola de la educación artística en Norteamérica. Esta «nueva ola» —que ya cuenta con más de veinte años de existencia— se basa en la premisa de que, si bien el desarrollo de la creatividad humana es un objetivo importante de la educación en general, la educación artística, como tal, no tiene el monopolio en este ámbito. Cualquier campo —ciencia, matemáticas, historia, literatura y poesía— es adecuado para cultivar las aptitudes del pensamiento creador de los estudiantes. Si la educación artística tiene un conjunto de objetivos propios, estos objetivos están relacionados con la naturaleza del arte y con los tipos de aptitudes y sensibilidades, los tipos de intuiciones y actitudes, que hacen posible la experiencia artística.

Educar la visión artística señala tres ámbitos en los que los profesores de arte tienen una responsabilidad especial. El primero de ellos es tal vez el más tradicional. En él el objetivo consiste en desarrollar las capacidades visuales y creadoras de las que proceden las imágenes sensitivas, expresivas e imaginativas. Niños y adolescentes han de adquirir una habilidad de producir imágenes artísticas sirviéndose de diferentes medios. Este objetivo es importante porque las imágenes visuales dan a la persona la capacidad de representar ideas, sentimientos e imágenes que no se pueden traducir en el lenguaje hablado o escrito. El «lenguaje» del arte visual crea su propio contenido expresivo.

En segundo lugar, el desarrollo de esta sensibilidad visual que hace posible la experiencia artística no es una consecuencia automática del proceso de maduración. Ver, a diferencia de mirar, es un logro, y no simplemente un deber. Aprender a ver las cualidades visuales y expresivas de los objetos visibles, tanto en el arte como en el mundo en general, exige prestarles atención, sirviéndose de métodos que sean significativos estéticamente. El profesor de arte tiene que desempeñar un papel fundamental al cultivar las actitudes estéticas que orientan al estudiante hacia el mundo, incluidas las obras de arte, con los métodos que les capacitan para experimentar las propiedades estéticas o expresivas de los objetos y acontecimientos del mundo. Gran parte de nuestra percepción está relacionada con cuestiones prácticas. Tendemos a usar los objetos del mundo más como medios para conseguir otros fines que como objetos o acontecimientos que se han de contemplar por las cualidades que poseen en sí mismos.

XVI

EDUCAR
LA VISIÓN ARTÍSTICA

Uno de los objetivos principales de la educación artística consiste en cultivar esta sensibilidad y en fomentar estas actitudes.

Este objetivo es particularmente importante porque muchos estudiantes no pretenden llegar a ser artistas profesionales. Sin embargo, todos los estudiantes pueden disfrutar y estar informados de las cualidades estéticas del mundo en que viven. El educador artístico tiene la misión única y especial de capacitar a los estudiantes para que tengan esta experiencia. Por consiguiente, el cultivo de la percepción y el desarrollo de la sensibilidad estética es un objetivo primordial al que tiende *Educar la visión artística.*

Un tercer objetivo tiene que ver con el contexto cultural e histórico en el que nacen todas las obras de arte. La obra de Goya se apreciará con más profundidad si se comprenden las circunstancias de la revolución en España. Los retratos de Velázquez se comprenderán mejor si se conoce la posición de la Corte en España en la época en que él pintaba. La obra de Tapies y de Chillida, de Torner y de Cañas se entenderá mejor si se percibe el movimiento artístico moderno en general y cómo han interpretado los artistas españoles la evolución que ha tenido lugar en el escenario artístico contemporáneo. En suma, la historia y la cultura constituyen categorías importantes para la percepción de las obras de arte. El profesor de arte, por tanto, tiene la responsabilidad, no sólo de capacitar a los más jóvenes para que adquieran las aptitudes necesarias para crear por sí mismos obras expresivas e imaginativas, ni siquiera sólo de cultivar la percepción y desarrollar la sensibilidad estética, el educador artístico tiene también la responsabilidad de situar las obras de arte en su contexto histórico y cultural. Las obras de arte ejercen una influencia en la cultura, y la cultura, por supuesto, condiciona a los artistas que crean las obras de arte. Estas consideraciones son importantes porque ofrecen una base curricular más amplia, que hace posible que las artes visuales sean una parte significativa de la vida del estudiante.

Educar la visión artística trata estos y otros temas. Describe los esfuerzos concretos realizados en la Universidad de Stanford en California para transformar las ideas que acabo de describir en datos curriculares y en perspectivas pedagógicas prácticas que se llevarán a las clases. Además, aborda las cuestiones de la evaluación: ¿Cómo pueden los educadores artísticos saber lo que aprenden los más jóvenes y si avanzan hacia los objetivos que acabo de exponer? La evaluación de los progresos del estudiante es importante, quizá no tanto para el estudiante como para el profesor, pues gracias a ella éste puede comprender cómo hacer que el proceso educativo sea más eficaz. *Educar la visión artística* trata otros temas además de éstos. Ofrece una orientación educativa básica para los que se preparan para ser profesores de arte. Con la expresión «profesores de arte» me refiero no sólo a los que están aprendiendo a ser especialistas en la educación artística, sino a todos los profesores que enseñan arte. To-

dos los profesores que enseñan arte son profesores de arte; también a ellos se dirige este libro.

Me produce un especial satisfacción que se publique en castellano *Educar la visión artística.* Acabo de pasar en España nueve meses (de septiembre de 1993 a junio de 1994). España ocupa un lugar privilegiado en mi corazón y estoy muy contento de que mi obra resulte accesible al pueblo y al país a los que he llegado a querer.

Elliot W. Eisner
Stanford, California

Traducción de Ramón Alfonso

1
¿por qué enseñar arte?

Los problemas con que tropieza todo aquel que intente comprender y facilitar el proceso educativo en cualquier campo, aunque quizá en especial en el campo del arte, son enormemente complicados. Al fin y al cabo, el estudio científico de la experiencia y conducta humanas es relativamente nuevo, apenas cuenta cien años, y en escasa medida pueden hallarse respuestas científicamente seguras a los problemas de educar a los demás. Considerando que el aprendizaje artístico y la experiencia estética forman parte de los aspectos más sofisticados de la actividad y del sentimiento humanos, no debemos esperar de ellos más de lo que somos capaces de ofrecer. La finalidad de este libro es compartir con el lector algunas ideas sobre estos problemas, analizar y describir ciertos conocimientos y proponer líneas de actuación orientadas a la preparación de programas de arte que resulten esperanzadores.

Para proporcionar dichas ideas y para compartir dichos conocimientos, examinaremos como mínimo cuatro fuentes del saber. En primer lugar, es importante que se comprendan algunas de las concepciones relacionadas con las cuestiones siguientes: ¿por qué enseñar arte? ¿Cómo justificar el empleo de tiempo, esfuerzo y dinero en esta área concreta de la experiencia humana? En segundo lugar, ¿cómo se ha justificado la enseñanza de arte en las escuelas públicas de Estados Unidos? ¿Cómo concibieron su tarea quienes la realizaron anteriormente? ¿Qué han intentado conseguir y por qué? El desconocimiento del pasado no es necesariamente una virtud; aunque conocer el pasado no es garantía de que éste no volverá a repetirse, dicho conocimiento proporciona un sistema de referencia útil para observar el presente. En tercer lugar, ¿qué tienen que decir las ciencias sociales al respecto de las artes visuales y de las condiciones que afectan la capacidad individual de producirlas y experimentarlas? ¿Cómo, de hecho, las personas devienen sensibles a la forma visual? ¿Cómo adquieren la intuición, la percepción y la habilidad necesarias para producir una forma visual que será social o personalmente importante? En cuarto lugar, ¿qué se puede llegar a saber a partir de la práctica del desarrollo curricular, de la enseñanza de arte y de la evaluación del aprendizaje artístico que pueda ser de utilidad para quienes van a enseñar arte en las escuelas? Buena parte del contenido de este libro se remite a conocimientos de los ámbitos de la filosofía, la historia y las ciencias sociales, y de los dominios prácticos de la enseñanza y de la realización del currículum.

La enseñanza de arte en las escuelas de Estados Unidos ha sido poco frecuente y en la actualidad no es un aspecto central de los programas escolares. La mayoría de los estadounidenses considera que las artes son más periféricas que centrales en el proceso educativo que tiene lugar bajo la tutela de la escuela.[1] Quienes valoran las artes y han podido apreciar la calidad de la experiencia y el tipo de percepción que éstas ofrecen, tienen que plantearse detalladamente bases sobre las cuales puede asegurarse su cabida en el programa escolar. A menudo se emplean testimonios sinceros para argumentar la importancia del arte

en los programas educativos, pero con frecuencia, desgraciadamente, tales testimonios, aun siendo profundamente sentidos, carecen de capacidad de persuasión. ¿Cómo *se debe* argumentar la cuestión del arte en la escuela? ¿Qué funciones del mismo deben reivindicarse? ¿Por qué se debe apoyar públicamente en tanto que aspecto importante de la educación convencional?

Justificaciones para la enseñanza de arte

En mi opinión, existen dos tipos principales de justificaciones para la enseñanza de arte. El primer tipo subraya las consecuencias instrumentales del arte en el trabajo y utiliza las necesidades concretas de los estudiantes o de la sociedad como base principal con la que conformar sus objetivos. A este tipo de justificación se la denomina justificación *contextualista.*

El segundo tipo de justificación destaca el tipo de contribución a la experiencia y al conocimiento humanos que sólo el arte puede ofrecer; acentúa lo que el arte tiene de propio y único. A este tipo de justificación se le denomina justificación *esencialista.*

Atendamos, en principio, al primer tipo de justificación y podremos observar que este modo de justificar la enseñanza de arte ha sido ampliamente utilizado a lo largo de la historia de la educación de arte en las escuelas públicas.

Empleando un sistema de referencia contextual, podemos afirmar que sólo puede determinarse correctamente un programa educativo —tanto sus medios como sus fines— si se comprende el contexto en el que dicho programa va a funcionar. Deben considerarse en este contexto tanto las características de los estudiantes como las necesidades de la mayoría de la sociedad. Supongamos, por ejemplo, que el profesorado de una escuela está trabajando con niños negros de bajo nivel económico que viven en un gueto. Supongamos además que entre las cosas de que se ha privado a estos estudiantes se incluye el conocimiento de los grandes logros artísticos que sus antepasados han aportado a la cultura mundial. Además, estos niños necesitan que se les ayude a desarrollar un orgullo de raza que difícilmente habrán podido alcanzar en la sociedad estadounidense. Utilizando el sistema de referencia contextual, el programa de arte en esta escuela destacaría con toda posibilidad el arte de los benin, de los ibo y de otros pueblos africanos, así como el arte de los estadounidenses negros. El programa de arte de esta escuela emplearía el arte para desarrollar la autoestima. Su punto de partida no sería el arte sino los niños, de forma que extraería de las artes lo que éstos requiriesen, ofreciendo ciertos valores educativos. El siguiente párrafo ofrece un ejemplo de esta orientación concreta de las artes en la educación:

> Lo que necesitamos —y me referiré aquí solamente a la enseñanza de arte— son nuevas concepciones de modos de conducta artística, nuevas ideas de lo que podrían llegar a ser

los currículos de la clase de arte. Los nuevos currículos deben ser significativos y relevantes para los alumnos —para los alumnos desaventajados y, por extensión, para todos los alumnos—. Las nuevas ideas deben apuntar a los «valores y esperanzas» de los jóvenes, provocando con tales emociones el esfuerzo y el crecimiento intelectuales. Esas nuevas ideas deben hacer que la clase de arte participe en el proceso de exploración de las relaciones sociales y en el desarrollo de modelos alternativos a una conducta humana que, a estas alturas, cambia y empeora muy rápidamente el entorno social.[2]

Lo que observamos aquí es un pretexto para utilizar el arte en la educación, pretexto que sólo en parte tiene su origen en la naturaleza única del arte. El uso del arte en este contexto se desarrolla principalmente partiendo de lo que se considera prioridades humanas importantes. Esta orientación en la determinación de objetivos y en el contenido del currículum de arte no es nueva; de hecho, suele ser más característica de lo que la mayoría de nosotros nos damos cuenta. Los valores defendidos por quienes controlan los programas escolares afectan no sólo a la educación de arte sino también a la propia educación. Un ejemplo vívido es el efecto que tuvo el lanzamiento del Sputnik en el contenido, metas y prioridades de los programas científicos de las escuelas secundarias estadounidenses. Cuando, el 7 de octubre de 1957, los soviéticos pusieron en órbita el Sputnik, los críticos de la educación estadounidense encontraron por fin un pretexto para abogar por las denominadas asignaturas académicas, en especial las matemáticas y las ciencias.[3] Al parecer, no bastaba con ser los segundos, de modo que, como en tantas otras situaciones similares, lo que se percibió como una necesidad social —alcanzar el nivel de la tecnología soviética— sirvió para que se impulsara el apoyo y el énfasis a las ciencias y las matemáticas en el currículum de la enseñanza secundaria.

También la educación de arte se ha visto afectada por lo que la gente consideraba necesidades sociales importantes. Durante los años de la última crisis, el Proyecto Owattona, del cual comentaremos más detalles posteriormente, se dedicó a utilizar el arte para mejorar tanto la vida de la comunidad como la particular. Durante la segunda guerra mundial, en las escuelas públicas se usó con frecuencia el arte como medio de producción de pósters que colaborasen con la causa de la guerra. Las escuelas estadounidenses son instituciones sociales, de modo que reflejan los valores y necesidades de las comunidades a las que sirven. A menudo se recurre a necesidades importantes o a valores amenazados para provocar o prevenir el cambio de los programas educativos.

¿Cuáles deberían ser en la actualidad los fines y contenidos de los programas de educación de arte? El contextualista considera que la respuesta depende de quién es el niño, qué tipo de necesidades tiene la comunidad o a qué problemas se está enfrentando la mayor parte de la sociedad. Para quienes defienden una posición contextualista, la finalidad de cualquier programa educativo concreto debería determinarse valorando la situación, estudiantes y recursos del profesorado inclusives. Este proceso, denominado «evaluación de necesidades»,[4] se utiliza a menudo

como primer paso en una planificación curricular a gran escala. Cuando se valoran las necesidades de estudiantes, de una comunidad o de una nación, se tiene la impresión de que, de alguna manera, dichas necesidades «están ahí», y que un adecuado análisis social las pondrá de manifiesto; pero esto sólo es una parte de la historia. Sólo puede determinarse lo que es una necesidad en relación con un conjunto de valores. Así, dos individuos pueden examinar la «misma comunidad» y llegar a conclusiones opuestas al respecto de las necesidades de la misma. ¿Qué necesitan los niños, por ejemplo, de la educación de arte: desarrollar su capacidad creativa, aprender a apreciar las bellas artes, adquirir habilidad en la producción de formas artísticas? El estudio de un grupo de niños a cargo de individuos que sostienen valores distintos al respecto del papel que tienen el arte y la educación, producirá conclusiones distintas acerca de las necesidades de los niños.

A continuación se muestran dos ejemplos claros de valores distintos sobre la función de la educación de arte. Viktor Lowenfeld, durante mucho tiempo uno de los teóricos más importante de la educación de arte, escribe:

> Si los niños se desarrollaran sin interferencia alguna del mundo exterior, no sería necesaria estimulación especial alguna en su trabajo creativo. Todos los niños utilizarían sin inhibición su profundamente enraizado impulso creativo, confiando en su propia forma de expresión. Consideramos que de esta confianza creativa dan claro testimonio las personas que viven en zonas remotas de nuestro país y a las que no han inhibido las influencias de los anuncios, los cómics y la «educación». En estos pueblos se han encontrado los ejemplos más hermosos, naturales y evidentes de arte infantil. Debemos intentar recuperar lo que la civilización ha sepultado, recreando la base natural necesaria para dicha creación libre. Cada vez que oigamos decir a los niños «no puedo pintar eso», podemos estar seguros de que se ha producido en sus vidas algún tipo de interferencia.[5]

Sin embargo, Irving Kaufman reclama un conjunto distinto de valores:

> A diferencia de otras áreas temáticas basadas en la estructura relativamente estable de una disciplina concreta, el contenido de la educación de arte ha sido ambivalente y vago, con frecuencia apartado de las amplias condiciones que conforman la naturaleza del arte. Esto puede ser debido, en parte, a la cualidad no estructural del arte y a la dificultad de diseñar un currículum de arte. Se produce una tensión entre la capacidad inherente del propio maestro y la confianza en su conocimiento del proceso creativo. Esta confianza es a la vez una bendición y una venda idónea para lo que puede ser el contenido superficial. La educación de arte ha desarrollado un contenido concomitante omniabarcador e indiferenciado. A menudo actúa como estructura/eje vertebral de la propia cultura circundante que pretende reformar.[6]

Para cada uno de estos estudiosos, las necesidades que debiera atender el arte en los programas de las escuelas públicas difieren, y difieren sobre todo porque los valores de la educación de arte que cada uno destaca son distintos. Así, podemos observar que lo que se consideran necesidades del niño, de la co-

munidad y de la sociedad dependen, en gran medida, de los valores que cada cual sustenta.[7] Al argumentar que la finalidad de la educación de arte no puede determinarse sin aludir a la población a educar, se afirma también que toda persona o grupo debe aplicar un conjunto de valores a dicha población para determinar cuáles debieran ser la finalidad y el contenido de la asignatura.

La posición contextualista, que atiende a los objetivos y contenidos de la educación de arte, tiene un serio competidor. Los esencialistas ofrecen otra perspectiva como respuesta a quienes afirman que lo que la educación de arte debería intentar conseguir debe depender de quién va a recibir dicha educación. Replican que el arte es un aspecto único de la cultura y la experiencia humanas, y que la contribución más valiosa que puede hacer el arte a la experiencia humana es aportar sus valores implícitos y sus características específicas; el arte debe ofrecer a la educación del hombre precisamente lo que otros ámbitos no pueden ofrecer.

Obsérvese, por ejemplo, la posición que sostiene John Dewey al respecto de la naturaleza del arte:

> El arte es la prueba vívida y concreta de que el hombre es capaz de restaurar conscientemente, y esto en el plano del significado, de la unidad de sentido, de la necesidad y del impulso y acción característicos de la criatura viva. La intervención de la consciencia añade regulación, capacidad de selección y redisposición. De esta forma, hace que las artes varíen infinitamente. Pero, con el tiempo, la intervención de la consciencia conduce también a la idea de arte en tanto que idea consciente: el mayor logro intelectual en la historia de la humanidad.[8]

Hallamos aquí un planteamiento que concibe el arte en tanto que forma de experiencia con características especiales y valiosas. Para Dewey, el arte es una forma de experiencia que vivifica la vida; ayuda a que el organismo en crecimiento se dé cuenta de que está vivo; provoca sentimientos tan elevados que puede llegarse a identificar esta experiencia como evento único en la vida. Para Dewey, con el término arte aludimos a dicha experiencia, ésta es intrínsecamente valiosa, relativamente infrecuente y no puede distorsionarse para servir a otros fines. Al emplear para otros fines objetos y acontecimientos que aporta la experiencia estética se están violando las características propias que el arte posee.

Suzanne Langer argumenta de forma incluso más rotunda el carácter único y valioso del arte. Afirma que existen dos modos básicos de conocimiento a través de los cuales el individuo llega a conocer el mundo: el modo discursivo y el modo no discursivo.[9] El modo de conocimiento *discursivo* se caracteriza por basarse en el método científico, por la lógica y por los ámbitos de investigación que proceden mediante el lenguaje verbal y escrito. El conocimiento que ofrecen dichos ámbitos es sistemático, racional y proposicional, y contribuye enormemente a nuestra comprensión del mundo. Sin embargo, el modo discursivo no es la única vía humana de adquisición de conocimiento; las artes aportan in-

tuitivamente valores al segundo modo básico de conocimiento o *no discursivo.* Langer escribe:

Todo aquello que se resista a ser proyectado en la forma discursiva del lenguaje resulta, sin duda, difícil de sostener como concepción, y acaso imposible de comunicar, en el sentido propio y estricto del término «comunicar». Pero, por fortuna, nuestra intuición lógica, o percepción formal, es en realidad mucho más poderosa de lo que a menudo creemos, y nuestro conocimiento —el conocimiento genuino, la comprensión— es considerablemente más amplio que nuestro discurso.

y:

Una obra de arte expresa el sentimiento (en el sentido amplio que he mencionado antes, como todo aquello que se puede sentir) para que lo contemplemos, haciéndolo visible, audible o de alguna manera perceptible a través de un símbolo, no deducible de un indicio. La forma artística es congruente con las formas dinámicas de nuestra inmediata vida sensible, mental y emocional; las obras de arte son proyecciones de «vida sensible», como las llamó Henry James, en estructuras espaciales, temporales y poéticas. Son imágenes del sentimiento, imágenes que formulan el sentimiento para nuestra cognición. Todo aquello que articula el sentimiento y lo presenta a nuestro conocimiento es artísticamente bueno.[10]

Hallamos aquí una afirmación elocuente a propósito de la naturaleza del arte y de la función de éste en la vida humana tal y como las concibe un esteta. Langer señala que el arte es un símbolo constructo que presenta a nuestra percepción el conocimiento de las formas de sentimiento de un artista. En su opinión, éste es, en efecto, el núcleo que comparten todas las artes. La contribución de un artista es importante, única; siendo así, ésta debería valorarse en vez de diluirse, como sucede cuando se utiliza la educación de arte para los muchos otros fines para los que puede ser utilizada.

El análisis del carácter único y significativo del arte no es exclusivo de Dewey y de Langer. El dominio de la estética, incluido en el dominio más amplio de la filosofía, ha intentado explicar históricamente el sentido, significado y función del arte. Aunque resulta evidente que el arte es un concepto escurridizo y que las obras de arte, todas las formas visuales, desde luego, son difíciles de describir, se han realizado algunos persuasivos y elocuentes intentos de definición y descripción del arte. León Tolstoi, el célebre escritor ruso, consideraba que el arte es la comunicación de emoción de un hombre, o un grupo, a otro.[11] Cuando dicha emoción era sincera, hondamente sentida y comunicada a los demás para que éstos pudieran también sentirla, tal sentimiento alcanzaba el estatus de arte. Y cuando era arte bueno, a diferencia del malo, unía a los hombres como si fueran hermanos. Se sentía el parentesco y los buenos sentimientos entre los hombres, y se reconocía la paternidad de Dios. Cuando el arte era malo, separaba entre sí a hombres y naciones. Tendía a engendrar lealtades que resultaban socialmente disgregadoras.

En la actualidad se utiliza todavía el arte a la manera de Tolstoi para desarrollar compromisos patrióticos, fidelidad a la escuela o comunión con una determinada iglesia. Si el arte puede realizar dichas funciones, si puede contribuir a generar un sentimiento de hermandad entre los hombres, si ésta es la única y poderosa función del arte, no resultaría difícil comprender de qué forma podría usarse una función de este tipo en la escuela.[12]

Dewey, Langer y Tolstoi son sólo algunos de los hombres y mujeres que han intentado iluminar los aspectos únicos del arte. Todos los grandes estetas —Schiller, Read, Fry, Bell, Morris, Platón, Munro— han intentado identificar, como ha señalado Morris Weitz,[13] el carácter verdadero y esencial del arte. Aunque no se ha llegado a formular ninguna concepción totalmente idónea, cada una de las formulaciones de dichos estetas intenta subrayar lo que el arte posee de único y valioso; cada una a su modo ofrece una razón de la función única del arte en la vida humana y, en consecuencia, en el proceso educativo. Así, oponiéndose al contextualista, el esencialista afirma que las aportaciones más importantes del arte son aquellas que sólo el arte puede ofrecer, y que todo programa educativo de arte que lo utilice como instrumento con el que alcanzar otros fines *en primer lugar,* está adulterando la experiencia artística y, de alguna forma, robando al niño lo que el arte puede ofrecerle.

Para quienes no estén familiarizados con el ámbito educativo, estas dos orientaciones básicas al respecto del papel del arte en la educación pueden parecerles sutilezas académicas, pero no lo son. Cada una de estas concepciones tiene consecuencias profundas para la enseñanza de arte en las escuelas estadounidenses. Por ejemplo, ¿Se debe concebir la alfarería, o la fabricación de tejidos, como arte o como artesanía? ¿Debe ser un objetivo prioritario de este ámbito el desarrollo en los niños de una capacidad creativa general a través del arte? Estas preguntas no son meras disputas académicas. El modo como se da respuesta a las mismas determina el tipo de currículum que se planifica, el tipo de maestros que se contrata o el tipo de educación que se imparte a los profesores. Considérese la pregunta: ¿quién debe enseñar arte? Durante años se ha debatido sobre cuáles son las características idóneas para la enseñanza del arte. Si se concibe la educación del arte como un medio de autoexpresar o de liberar emociones reprimidas a causa de la excesiva importancia de los estudios académicos, entonces la persona más indicada para enseñar arte será quizás alguien formado parcialmente en arte y parcialmente en terapia artística o psicología. Si se considera que la función más importante de la educación de arte es ayudar a que el joven aprenda a apreciar las grandes obras del arte contemporáneo e histórico, entonces la persona más adecuada para la enseñanza será quizás alguien formado en la crítica o la historia del arte. Si se piensa que el objetivo principal de la educación de arte es preparar a artistas que ejerzan, entonces quizá serán los artistas en activo quienes estén mejor preparados para enseñar arte.

Las implicaciones que conllevan las distintas opiniones sobre los objetivos y el contenido del arte van todavía más allá. Si se parte de la premisa de que las

escuelas deben comprometerse en el desarrollo del intelecto, y si se concibe el arte como producto de las emociones, resultará difícil formular un argumento contundente en defensa de las artes en la educación. Pero si se defiende, como opina Langer, que el arte es tanto una actividad cognitiva como una actividad basada en el sentimiento, entonces el problema gira en torno a la labor de ampliar el concepto de cognición normalmente aceptado, concepto que la restringe en exceso a una mediación discursiva. El aspecto importante en este punto es que lo que en principio parece un conjunto de formulaciones abstractas sobre la naturaleza del arte, afecta a los proyectos prácticos de la clase. Por desgracia, muy pocos de entre quienes enseñan arte han reflexionado al respecto de lo que están enseñando. Esto supone que concepciones y creencias no examinadas proyectan y guían las decisiones que los profesores toman en la clase.

Hasta aquí, he intentado mostrar que los argumentos que justifican el lugar y la función de la educación de arte en las escuelas estadounidenses pueden ser de dos tipos. Las justificaciones contextualistas argumentan el papel de la educación de arte determinando previamente las necesidades del niño, de la comunidad o de la nación. Se concibe la educación de arte como un medio de alcanzar dichas necesidades, tanto si éstas están directamente relacionadas con el arte como si no. Las justificaciones esencialistas argumentan el lugar del arte en las escuelas analizando el carácter específico y único del propio arte, señalando que puede realizar aportaciones únicas y que no debe subvertirse en beneficio de otros fines.

Analicemos más detalladamente el argumento contextualista e identifiquemos la cantidad de orientaciones que posee, orientaciones que pueden utilizarse para justificar el lugar del arte en la educación.

Un tipo de justificación alude al uso del arte como forma de distracción. Durante años se ha afirmado que una educación completa prepara a los individuos para que puedan hacer buen uso de su tiempo de ocio. En algunas ocasiones se justifica el arte sobre la base de que ayuda a desarrollar intereses que pueden ofrecer cierta satisfacción después del trabajo, cuando se ha acabado la escuela.

Un segundo argumento que justifica el uso del arte en las escuelas es de naturaleza terapéutica. Se afirma que hay que ofrecer a los niños la oportunidad de expresarse en medios distintos a las palabras, y que las actividades artísticas brindan la ocasión de que el niño libere emociones encerradas que no puede expresar en las denominadas áreas académicas. En este sistema de referencia, el arte se utiliza como vehículo de autoexpresión; se concibe como algo que contribuye a la salud mental.

Una tercera justificación argumenta que el desarrollo del pensamiento creativo debería ser un objetivo prioritario en todo buen programa educativo. Se afirma que el arte puede hacer una aportación especialmente importante al desarrollo del pensamiento creativo; por esta razón, el arte debe formar parte del programa educativo, ya que desarrolla la capacidad creativa del individuo.

Una cuarta justificación afirma que las actividades artísticas ayudan a que el

estudiante comprenda mejor las asignaturas académicas, en especial las ciencias sociales, y que esto puede utilizarse como un recurso importante en la enseñanza de dichas materias. En una concepción de este tipo, se considera que el arte es mediador de la formación de conceptos.

Un quinto tipo de justificación, empleada para defender el lugar del arte en la educación, es de base psicológica. Se considera que el arte, especialmente en los niños pequeños, desarrolla los músculos más delicados, razón ésta por la que sirve para mejorar la coordinación infantil. Esta justificación la utilizan a menudo los profesores de guardería y parvulario que conciben el arte como un instrumento para el desarrollo general del niño.

Pese a que estas justificaciones son adecuadas en determinadas circunstancias, a mi modo de ver no ofrecen una base suficientemente sólida en el dominio de la educación de arte. El argumento de que la justificación de la educación de arte reside en lo que éste aporta al buen uso del ocio, en que contribuye a que se desarrollen los músculos del niño pequeño o en que libera emociones encerradas, pueden reclamarlo también muchos otros dominios. En mi opinión, el valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual. Las artes visuales remiten a un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aborda: la *contemplación estética de la forma visual.* Las demás artes remiten a otras modalidades sensoriales, mientras que las ciencias y las artes prácticas siguen teniendo otros fines. La investigación científica apunta al conocimiento del mundo expresado en proposiciones. Las afirmaciones de la ciencia son de carácter general y están sujetas a los límites del lenguaje. Las artes prácticas aspiran a la realización de una tarea significativa; su fin es realizar una acción de forma eficaz. Las artes visuales proporcionan a nuestra percepción una fórmula para esencializar la vida y a menudo también para poder valorarla. En resumen, podemos descubrir la justificación del arte en la educación examinando las funciones que desempeña el arte en la experiencia humana. Podemos preguntar: *¿Qué hace el arte?* Para contestar a esta pregunta debemos abordar directamente las propias obras de arte.

Las funciones del arte en tanto justificaciones de su enseñanza

Una función del arte es ofrecer un sentido de lo visionario en la experiencia humana. Esta función se consigue como mínimo de dos maneras: en primer lugar, el arte, en especial las artes visuales, se ha utilizado para dar expresión a las visiones más sublimes del hombre. A lo largo de las distintas épocas, el arte ha servido para que lo espiritual, especialmente en la religión, se hiciese visible a través de la imagen. Cuando el artista toma una idea como la de la divinidad y la transforma en una metáfora visual, crea no sólo un objeto determinado digno de atención por derecho propio, sino también una forma mediante la cual pueden expresarse los valores más valiosos del hombre. Cuando el arte desem-

peña esta función, da a lo personal e inefable una forma pública en la cual pueden participar otros, y, de esta forma, las ideas de una cultura pueden asumir una significación colectiva que no tendrían de ningún otro modo.

El arte no sólo funciona como vehículo de articulación de visiones sublimes; toma así mismo las visiones más propias al hombre, sus miedos, sus sueños, sus recuerdos, y los ofrece también en forma de metáforas visuales.

El arte sirve al hombre no sólo por hacer accesible lo inefable y visionario, sino que funciona también como un modo de activar nuestra sensibilidad; el arte ofrece el material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas.

Una tercera función del arte es su capacidad de vivificar lo concreto. Se ha dicho que la naturaleza imita al arte. Cuando se ha visto un paisaje de Constable, se tiene la sensación de que el campo inglés imita a Constable. A menudo, aquello a lo que no prestamos atención o pasamos por alto, lo mundano, lo cotidiano, se convierte en fuente de inspiración para la mirada del artista. El arte articula nuestra visión y captura el momento.

Las fuentes de la actividad artística no emanan exclusivamente del sueño y de la visión, ni del deseo de cambiar el sentido, ni del esfuerzo por capturar el momento y hacerlo mágico; el artista también está afectado por el carácter social de la sociedad y del mundo en el que vive. A través de las distintas épocas, los artistas han utilizado el arte para expresar los valores que les resultaban más apreciados y para ofrecer agudas afirmaciones sobre la condición del hombre, de la nación o del mundo.

¿Qué funciones realiza el arte? Las obras de arte sirven para criticar a la sociedad en la cual han sido creadas y presentar así ante nuestra atención metáforas visuales a través de las cuales se transmiten ciertos valores. A menudo, la obra de arte presenta ante nuestros sentidos un conjunto de valores, positivos o negativos; la obra elogia o condena, pero comenta el mundo y nos hace sentir algo frente al objeto que representa, a condición de que hayamos aprendido a «leer su mensaje». En definitiva, el artista funciona frecuentemente como un crítico social y como un visionario. Su obra permite que aquellos de nosotros que poseemos menor capacidad de percepción aprendamos a ver lo que permanecía oculto; habiendo visto lo oculto a través del arte, conseguimos hacernos mejores.

Las obras de arte nos transportan también al mundo de la fantasía y del sueño. Nos hacen revivir viejas imágenes y nos transportan con las alas de la imagen visual al mundo fantástico del sueño. Estas obras nos ayudan a participar de nuevo en los momentos mágicos de la mente y a revelar ideas y sentimientos escondidos en sus entresijos.

Las artes visuales no sólo funcionan en estos sentidos; llaman también nuestra atención sobre los aspectos aparentemente triviales de nuestra experiencia,

lo cual nos permite hallar nuevo valor en ellos. La mirada del artista encuentra placer y significado en la sugerente sutileza de las reminiscencias y lugares de nuestra existencia. La obra de arte muestra estas intuiciones, las hace vivenciar y despierta de nuevo nuestra consciencia hacia lo que hemos aprendido a no ver. Así, el arte es el peor enemigo de la mediocridad, de lo mundano.[14] Sirve para ayudarnos a redescubrir el sentido del mundo de la visión, desempeña un importante papel en el desarrollo de la vida de la sensibilidad y funciona como una imagen de lo que podría ser la vida.

El arte proporciona también los vínculos que consolidan el rito. Produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres. Revela lo inefable y amplía nuestra consciencia. En resumen, las funciones del arte son múltiples. Si realizar tales funciones es tarea de la educación, entonces difícilmente puede negarse el lugar del arte en dicha tarea.

¿Por qué, entonces, teniendo el arte tan diversas funciones, puede ser tan débil su lugar en la educación estadounidense? El próximo capítulo ofrecerá una descripción del estado del arte en las escuelas estadounidenses y esbozará algunas de las principales corrientes intelectuales, atendiendo a cómo se han desarrollado sus objetivos y métodos en los últimos cien años.

2
la educación de arte hoy: su carácter, situación y objetivos

En el capítulo anterior se han descrito dos perspectivas intelectuales básicas que pueden emplearse como justificación de los programas de educación de arte en las escuelas estadounidenses. Se han descrito en ese mismo capítulo las posiciones contextualistas y las esencialistas, y se ha recurrido a teorías estéticas y a obras de arte para mostrar alguna de las funciones que tiene el arte en la experiencia humana. Siendo evidente que, hasta cierto punto, se considera que las artes son importantes (nuestra sociedad construye edificios especiales en los que albergarlas y exponerlas), resulta incomprensible que su lugar en las escuelas estadounidenses sea tan precario. El mayor estudio global sobre las artes visuales en las escuelas estadounidenses indica que sólo uno de cada siete estudiantes —en torno al 15% de todos los estudiantes de enseñanza secundaria— decide estudiar arte, y lo hace sólo durante un año.[1] Además, menos de la mitad de escuelas de enseñanza secundaria estadounidenses ofrecen el arte en el currículum.

En el nivel escolar básico, menos de la mitad de los sistemas escolares piden conocimientos de enseñanza de arte; menos de la mitad poseen una guía curricular o programa sistemático para la enseñanza de arte. El estudio indica también que sólo un 10% de las escuelas básicas cuentan con especialistas en arte.

¿A qué se debe que esto suceda? ¿Por qué una sociedad que construye museos en los que albergar y exponer obras de arte no las acepta en el aula? ¿Por qué felicitamos a alguien diciéndole que ha hecho una obra maestra o que es un artista en determinada tarea y sin embargo sólo asignamos a las artes un lugar periférico en las escuelas? Me gustaría compartir mi propia hipótesis.

Funciones encubiertas de la enseñanza

Creo que un gran porcentaje de los padres estadounidenses tienden a concebir las escuelas y sus programas como agentes que contribuyen a la mejoría social y económica de sus hijos. Esto quiere decir que, con frecuencia, se considera que la educación es un proceso cuyo principal interés consiste en ayudar a que los niños se introduzcan en niveles superiores de enseñanza y, con ello, sean capaces de ganarse mejor la vida. Tal y como están las cosas en la actualidad, no puede objetarse la pretensión de aprender a ganarse la vida, pero este proceso no es sinónimo al de poseer educación. La enseñanza puede ser educativa o no. En la escuela suceden muchas cosas que son la antítesis de un proceso educativo. Si mi hipótesis es válida, si los padres dan mayor prioridad a los usos profesionales y sociales de la enseñanza, es comprensible que los estudios escolares que a su entender no contribuyen directamente a la consecución de tales objetivos no estén excesivamente valorados.

¿Existen datos que apoyen esta hipótesis? ¿Por qué sostengo esta creencia? Esta creencia está fundamentada en datos procedentes de fuentes diversas. En primer lugar, atendamos a lo que algunos críticos y estudiosos sociales de la educación estadounidense tienen que decir sobre el carácter de las escuelas.

Edgar Z. Friedenberg, un sociólogo interesado principalmente por el análisis de la socialización educativa, dice:

En una sociedad de masas, la principal función de los medios de comunicación, y en especial de las escuelas, es impedir el desarrollo del gusto estético auténtico, arrancar y aplastar tanto la elegancia auténtica como la vulgaridad auténtica y reemplazarlas por lo vulgar, lo generalizado. Al discutir este proceso, los críticos de la educación —incluido yo mismo— normalmente lo han considerado como la imposición de un tipo de vida de clase media en los estudiantes de la escuela pública, sea cual fuera su propia clase de origen. Esto es cierto, ya que lo que la escuela impone es el patrón de vida y los valores aceptados por su propio profesorado, que en su mayoría son de clase media baja y ejercen generalmente a lo largo de todo el país.[2]

Friedenberg no es el único. Paul Goodman, otro estudioso de la cultura estadounidense, escribe:

Éste es un aspecto básico. Desde el punto de vista intelectual, humano y político, nuestra actual enseñanza secundaria obligatoria y la cada vez mayor tendencia a la enseñanza superior son un desastre. ¡Repasaré de nuevo la cruel realidad! Se obliga a que un joven trabaje durante doce años consecutivos —si es de clase media, durante dieciséis— sobre temas que le son impuestos, en un vívido período de la vida en la que lo que se espera es poder inventar iniciativas por uno mismo. A causa del trabajo escolar, no puede seguir su olfato hojeando y leyendo en la biblioteca, centrarse en una distracción que le entusiasma, adquirir un oficio, iniciar una relación amorosa formal, viajar ni interesarse por la actividad política. El sistema escolar en general, con su currículum cada vez más concreto, de calificación más estricta, con cantidades increíbles de exámenes, es ya una enorme maquinaria destinada a modelar respuestas aceptables. La enseñanza programada cierra las puertas de forma totalmente hermética y hace más rígidos los actuales esquemas y dogmas mentales. Pero, lo que aún es peor, tiende a anular la virtud vivificadora que tiene cualquier escuela, esto es, la comunidad entre los jóvenes y entre los jóvenes y los adultos.[3]

Newmann y Oliver subrayan la visión de Goodman y escriben:

La educación, habiéndose desarrollado dentro de una concepción de enseñanza obligatoria formal subvencionada públicamente, podría haber tomado muchas formas. Las escuelas públicas podrían haberse convertido en organismos coordinadores que canalizaran a los estudiantes en una variedad de experiencias educativas ofrecidas por las instituciones políticas, económicas, culturales y religiosas existentes. Las escuelas podrían haberse convertido en organismos complementarios como las bibliotecas, adjuntas a las pequeñas comunidades de vecinos. De cualquier modo, a la larga, la educación adoptó la estructura institucional predominante en la sociedad en general; la fábrica atendida por un laboratorio de desarrollo industrial y organizada según principios de producción en cadena y burocráticos. Estructuralmente, las escuelas acabaron pareciéndose a fábricas (enseñanza que en principio se llevaba a cabo en salas, pero más recientemente en grandes espacios similares a una galería, con lugares distintos reservados a los distintos tipos de enseñanza) y a edificios de oficinas (con pasillos diseñados para organizar la circulación entre com-

partimentos de tamaño uniforme). Es posible que las escuelas pudieran haberse construido como casas particulares, catedrales, estudios de artistas o casas de campo.[4]

Podría seguir citando opiniones similares sobre el carácter de la enseñanza en Estados Unidos. Se trata de opiniones de observadores y científicos sociales sensibles e informados. Mi propia investigación apoya lo que ellos dicen.[5] Por ejemplo, en 1968 dirigí un estudio sobre el papel y la situación de las artes en un distrito escolar que durante un año había estado ofreciendo un programa Tittle III de arte subvencionado para niños del distrito escolar básico. Mi trabajo consistió en evaluar el efecto que había tenido el programa y determinar si los más de cien mil dólares anuales ofrecidos por el gobierno federal tenían algún impacto. Con el objetivo de valorar las actitudes de profesores y padres, se realizó un examen en el que se pedía a estos grupos que respondieran a 24 preguntas relativas a cinco asignaturas: matemáticas, lenguas extranjeras, ciencias sociales, arte y música. Preguntábamos, por ejemplo: «Algunas asignaturas contribuyen en mayor medida a la calidad de vida que otras. Por favor, clasifique las siguientes asignaturas de uno a cinco en la medida en que cada una de ellas contribuye a la "calidad de vida".

Ciencias _____, Arte _____, Lenguas extranjeras _____, Ciencias sociales _____, Música _____.»

«Los niños muestran normalmente más interés y entusiasmo por unas asignaturas que por otras. Por favor, clasifique las siguientes asignaturas de uno a cinco en la medida en que su hijo (o estudiantes en el caso de los profesores) muestra interés y entusiasmo por ellas:

Ciencias sociales _____, Música _____, Ciencias _____, Lenguas extrajeras _____, Arte _____.»

«Si se pudiera dedicar más tiempo escolar a una asignatura ¿qué asignatura debería ser? Clasifique las asignaturas de uno a cinco.

Ciencias _____, Arte _____, Ciencias sociales _____, Lenguas extranjeras _____, Música _____.»

Este estudio dio como resultado varios descubrimientos interesantes que están en consonancia con las hipótesis que he anticipado anteriormente. En primer lugar, observamos que las clasificaciones de las diversas asignaturas que hacían los profesores y los padres eran casi idénticas. Los padres y los profesores clasificaron en primer lugar las ciencias y las ciencias sociales, el arte y la música en tercer y cuarto lugar, respectivamente, y en quinto lugar las lenguas extranjeras. Estos datos no nos sorprendieron; habíamos contado ya con el acuerdo general entre padres de clase media y profesores que también son de clase media. El detalle sorprendente surgió al examinar las respuestas a las cuestiones

concretas. Cuando se trató de preguntas relativas a las contribuciones de las diversas asignaturas a la calidad de vida, de preguntas que tenían que ver con la diversión de los niños en distintos campos, de preguntas que aludían a los valores vocacionales de ciertas áreas de estudio, se clasificó el arte y la música en primer o segundo lugar. Las ciencias, las ciencias sociales y las lenguas extranjeras se clasificaron en tercer, cuarto y quinto lugar. Al parecer, tanto los padres como los profesores reconocían que las artes contribuyen de forma importante a una vida con sentido, satisfactoria y personal. Sin embargo, cuando se trató de preguntas como «si se debería dedicar más tiempo académico a unas asignaturas escolares que a otras. Por favor, clasifique las siguientes asignaturas en la medida en que debería dedicárseles más atención en la escuela», se clasificó en primer lugar a las ciencias y las ciencias sociales, mientras que el arte, la música y las lenguas extranjeras recibieron menor puntuación.

Lo que observamos aquí, al parecer, es el reconocimiento, tanto por parte de los padres como de los profesores, de que el arte contribuye a la calidad de vida, a la diversión y a la satisfacción personal; sin embargo, ambos grupos siguen creyendo que en la escuela debe dedicarse mayor atención a las asignaturas «normales» que a las demás. En cierto sentido, esto es una curiosa contradicción. A menudo decimos que la educación debe ayudar a que las personas aprendan a vivir, no simplemente a enseñarles a ganarse la vida. A menudo hablamos de la necesidad de programas educativos que cultiven las capacidades que ayudan a conseguir mayor calidad de vida. Sin embargo, cuanto menos en opinión de buena parte de los padres y de los profesores, parece que la enseñanza se concibe de algún modo en términos distintos, aun cuando se considere que las artes hacen una mayor aportación a la calidad de vida que otras asignaturas.

Las conclusiones de este estudio están apoyadas por datos de otros estudios. Lawrence Downey, por ejemplo, dirigió un estudio sobre la función de la educación estadounidense; interrogó a miles de personas, pidiéndoles que clasificaran 16 asignaturas en relación a su importancia en los programas escolares básicos.[6] Se enumeraron las siguientes 16 áreas:

A. Dimensiones intelectuales
   1. Adquisición de conocimientos: una base de información.
   2. Comunicación de conocimientos: capacidad de adquirir y transmitir.
   3. Creación de conocimientos: discriminación e imaginación, un hábito.
   4. Deseo de conocimientos: el deseo de aprender.

B. Dimensiones sociales.
   5. De hombre a hombre: cooperación en las relaciones cotidianas.
   6. Del hombre con el Estado: derechos y deberes civiles.
   7. Del hombre con el país: lealtad al propio país.
   8. Del hombre con el mundo: interrelaciones de los pueblos.

C. Dimensiones personales
   9. Físicas: salud y desarrollo corporal.
   10. Emocionales: salud y estabilidad mentales.
   11. Éticas: integridad moral.
   12. Estéticas: ocupaciones culturales y de ocio.
D. Dimensiones productivas
   13. Profesional-selectiva: información y orientación.
   14. Profesional-preparatoria: formación y colocación.
   15. Hogar y familia: organización doméstica, bricolaje, familia.
   16. Consumo: compras, ventas e inversiones personales.

A continuación, se pidió a las personas que clasificaran las asignaturas en relación a la importancia que tenían en la enseñanza. Tras analizar los datos, Downey observó que, en general, la gente corriente había clasificado la educación estética en decimocuarto lugar y los educadores en decimosegundo. Aunque observó que el lugar asignado a la educación estética tenía que ver con el nivel de enseñanza que las personas habían adquirido —a mayor nivel de enseñanza, mejor clasificación de la educación estética—, en ningún caso ésta aparecía clasificada en la primera mitad de la relación.

Además de los datos procedentes de estos estudios, existen otros indicadores de la situación de las artes en la educación estadounidense. Un ejemplo de estos indicadores es la cantidad de ayudas del gobierno federal que han recibido las artes, en comparación con las que se han ofrecido a otros campos. Se estima que, en la década de los sesenta, el Departamento de Educación de Estados Unidos y la Fundación Científica Nacional dedicaron más de cien millones de dólares como ayuda a programas de desarrollo curricular y educación de profesores en ciencias y matemáticas. En 1963-1964, por ejemplo, la Fundación Científica Nacional ofreció 31.000 concesiones en trabajo científico. La FCN financió 39 institutos de verano para profesores de ciencias de escuela básica y 420 institutos para profesores de secundaria. La cantidad de dólares que se ha dedicado a las artes y el número de institutos de verano financiados son sólo una mínima parte de los dedicados a otras áreas del currículum.

Se me podría preguntar por qué he intentado describir este estado de cosas en las escuelas estadounidenses. ¿Por qué describir los valores académicos de las personas o las ayudas que recibe el arte? La razón es simplemente ésta: las escuelas son instituciones sociales y, en tanto que tales, tienden a reflejar los valores de quienes las financian. Quienes estamos interesados en disponer de escuelas que ofrezcan programas que cultiven y desarrollen la sensibilidad, necesitamos comprender cómo ha sido y será valorado nuestro trabajo. Quienes se están preparando para enseñar deben comprender en qué situación se encuentran las escuelas públicas, qué se prioriza, por qué y hacia dónde se nos

podría orientar. El hecho de que, en el mejor de los casos, sólo uno de cada siete estudiantes elija algún arte visual en la escuela media indica que, en la actualidad, la mayor parte de la enseñanza de arte tiene lugar en los niveles escolares básicos y en la escuela secundaria. Es precisamente en estos niveles, en especial en la escuela básica, donde es preciso desarrollar programas y conseguir que resulten importantes para los niños. En el nivel escolar básico, el niño empieza a enfrentarse a los procesos de socialización educativa, procesos que le enseñan lo que la escuela valora y recompensa, y que le ofrecen una serie de normas y expectativas que le ayudarán a lo largo de toda la enseñanza.[7] Estos procesos le enseñan qué cuestiones se le permite preguntar, en qué medida se le permite hablar en clase, las normas generales que tiene que seguir para conducirse en la escuela. Los niños aprenden, por ejemplo, que no tienen que hablar sin levantar la mano. Aprenden que si quieren utilizar el lavabo, antes deben pedir permiso. Aprenden a permanecer en sus asientos durante considerablemente más tiempo que el profesor, el cual, desde el punto de vista del desarrollo, requiere menos oportunidades de movimiento. En definitiva, aprenden cuáles son las reglas del juego en la escuela.

Pero los niños aprenden no sólo a desenvolverse en estos aspectos de la cultura escolar, sino también a leer el código de valores que está implícito en las decisiones que toman los profesores al respecto del currículum. Los niños aprenden cuáles son las asignaturas prioritarias en la escuela observando la cantidad de tiempo que se les dedica. Aprenden la importancia de ciertas asignaturas del currículum escolar por cómo los profesores hablan de ellas. Si el profesor comenta «cuando termines tu trabajo puedes hacer arte», los niños aprenden que el arte es una tarea menos importante que el «trabajo». Si al profesor no le interesa ayudar a que los niños aprendan lo que las artes visuales tienen de importante, los niños tienen pocos argumentos para creer que hay algo interesante que aprender en las artes. Así, los niños aprenden a leer el entorno, tanto en casa como en la escuela o en el vecindario en el que viven. Leen el contexto porque no les queda más remedio que hacerlo. Se trata de un mecanismo de supervivencia. En cuanto el niño llega al final del primer curso, ha empezado a comprender la cultura de la escuela. Ha empezado a producirse la socialización educativa. Como la enseñanza del arte forma parte de esta cultura y como los niños se socializan en la escuela con respecto a los distintos campos que forman parte de una jerarquía establecida, quienes estamos interesados en comprender los factores que afectan al aprendizaje artístico necesitamos comprender los factores del contexto escolar que, en general, pesan sobre nuestro trabajo. Estoy afirmando que para que aumente la eficacia de la educación de arte, los educadores de arte —y esto incluye a todos los que enseñan arte— no pueden desestimar la cultura general de la escuela, ya que éste es uno de los aspectos más importantes de la propia enseñanza.[8]

La atención a la cultura general de la escuela no ha sido un interés característico de los educadores de arte. Tampoco ha sido un interés característico de los especialistas que trabajan en otros campos, como las ciencias sociales, las ciencias o las matemáticas. Por desgracia, los grupos especializados tienden a definir sus intereses de forma especializada, dependiendo de si pertenecen a un campo o a otro. Con demasiada frecuencia observan los problemas educativos de una forma excesivamente limitada y, en consecuencia, no consiguen reconocer toda la variedad de factores que actúan en la escuela y que afectan a su capacidad de conseguir los objetivos que valoran. Un ejemplo a este respecto hará evidente esta influencia.

En los últimos años, los educadores que trabajaban en el campo de la educación de ciencias sociales se han interesado por el desarrollo de la capacidad de cuestionamiento de los alumnos, por que aumentaran su capacidad de plantearse preguntas profundas y ofrecer datos importantes como respuesta a dichas preguntas. Además, se han interesado por que los estudiantes desarrollaran un espíritu de autonomía intelectual que les permitiera ser cada vez más responsables de su propia educación y menos dependientes de la dirección y aprobación de los profesores. A mi modo de ver, éstos son objetivos educativos dignos de consideración. Se debe procurar que los niños sean cada vez más independientes de la escuela, de modo que puedan continuar desarrollando su intelecto y sensibilidad después de haberla terminado. Sin embargo, la misma escuela que emplea programas orientados al cuestionamiento en las ciencias sociales exigirá que los estudiantes tengan un pase para ir al lavabo, y que muestren este pase al guarda de pasillos para dirigirse a él. No reconocer la contradicción entre lo que se está intentando en el aula y lo que se exige a los alumnos en los pasillos es avanzar hacia la catástrofe.[9] No nos podemos permitir el rechazo de todas las demandas que las escuelas imponen a los niños. La atención orientada exclusivamente a nuestro propio campo es inadecuada, ya que la probabilidad de que alcancemos los objetivos que valoramos depende del entorno de la escuela. En definitiva, quienes estamos interesados por la educación artística debemos aplicar un principio que los artistas siempre han conocido: en una obra de arte todo cuenta. Y en una escuela todo cuenta. No nos podemos permitir el falso lujo de mirarnos el ombligo.

Características de los actuales programas de arte

Cuando se observan los programas de educación artística que se ofrecen en las escuelas estadounidenses, sorprende hallar algunas similitudes generalizadas. Una de las más sorprendentes es la importancia que se da al hecho de ofrecer a los alumnos una amplia variedad de materiales con los cuales trabajar. Los profesores de escuela básica, en especial los que trabajan con niños de primer ni-

vel, a menudo intentan colocar ante el niño una gran variedad de material distinto, con el fin de que pueda cultivar su sensibilidad y creatividad. A menudo esto significa que el niño trabaja durante una semana, por ejemplo, con arcilla, con témpera la siguiente, con grabados una semana después, a continuación con *papier mâché* y así sucesivamente. Los profesores a menudo trabajan presuponiendo que cuanto más material se maneje, mejor, y tienden a menudo a considerar que un programa de arte rico es el que ofrece el conjunto más amplio de material artístico. Manuel Barkan, describiendo sus ideas al respecto de los profesores de arte, pone de manifiesto esta situación cuando dice:

> Cualquier lectura detallada de la bibliografía actual sobre educación artística, tanto en libros como en revistas, conducirá a la inevitable conclusión de que prácticamente todos los educadores de arte consideran la utilización de toda una gama de medios artísticos. En efecto, no creo estar exagerando la situación cuando digo que buena parte de los profesores de arte juzgan la eficacia de su enseñanza en función de la cantidad de medios diferentes que incluye. Cuanto mayor cantidad de medios ofrecen, mejor consideran que es su enseñanza; cuanta más variedad de medios experimenten sus alumnos, mejor asumirán lo que es la enseñanza. Me refiero a la mayoría de los estudiantes todavía no licenciados que se están preparando para ser profesores de arte. Si se les pide que hagan algún comentario sobre un buen programa educativo de arte, casi todos colocarán la experimentación con una amplia variedad de medios en los puestos más altos de su lista de valores. Muchos de ellos están en constante búsqueda no sólo de más medios, sino también de medios nuevos.[10]

Las consecuencias de esta práctica afectan a los niños, que al principio podrían sentirse estimulados por la variedad de material que ofrece una opción de este tipo, pero que raramente desarrollan el tipo de destreza que les permitiría utilizar los materiales desde una perspectiva estética. Las capacidades complejas, como la producción de formas artísticas y el dominio del material, requieren la utilización de técnicas complejas, y las técnicas complejas necesitan tiempo para desarrollarse. Al trasladarse rápidamente de un proyecto con una serie de materiales a otro proyecto con otra serie de materiales, aumenta considerablemente la cantidad de conocimientos que deben adquirir los alumnos, y como dicha cantidad de conocimientos no suele ser realista, los niños no alcanzan las habilidades que podrían alimentar la confianza en su propio trabajo. Es cierto que —a corto plazo— podrían preferir tal variedad, ya que la variedad suele ser estimulante. Pero después de un tiempo empiezan a darse cuenta de que carecen de capacidad, y tienden a separarse del arte en tanto que modo de percepción y de expresión. A pocos de nosotros nos gusta participar en terrenos en los cuales nos sentimos incapaces.

Una segunda característica de muchos programas artísticos, además de su atención a una gran variedad de exploración de materiales y su general carencia de consecución, es su prolijidad al respecto de los objetivos que pretenden conseguir. Desgraciadamente, en el ámbito de la educación del profesor se dedica muy poca atención al examen de los tipos de objetivos que la educación

puede intentar alcanzar en y a través del arte. Con demasiada frecuencia, las afirmaciones que se han hecho al respecto de los objetivos de los programas artísticos son tan amplias y abstractas que nadie sabe lo que significan realmente. Las afirmaciones generales, globales, sobre satisfacción de necesidades, autoexpresión y creatividad son a menudo eslóganes que se utilizan para ocultar pensamientos confusos sobre las auténticas funciones que pueden desempeñar las artes en el proceso educativo.

Una tercera característica de los programas artísticos en el nivel básico es el hecho de que sólo una reducida minoría de entre las personas que enseñan arte está especializada en este campo. Esto no es necesariamente un defecto. Se podría argumentar largo y tendido sobre las ventajas que supone ofrecer una enseñanza no especializada en este campo escolar. Se podría afirmar, por ejemplo, que un profesor que observa al niño en campos distintos adquiere una imagen más totalizadora de sus capacidades como persona y está pues en mejores condiciones de trabajar con él en arte o, por qué no, en otras áreas del currículum. Una disposición de este tipo puede tener sus ventajas. Sin embargo, con demasiada frecuencia el profesor no dispone de la preparación y la técnica necesarias para poder emplear las artes de forma educativa. La asignatura, a lo sumo dos, sobre arte o educación del arte que puede haber estudiado en la facultad a menudo es inadecuada, y pueden haber transcurrido de cinco a nueve años desde el último trabajo serio sobre arte que dicho profesor realizara antes de asistir a la facultad, cuando todavía era un estudiante de enseñanza media. Así, el profesor que trabaja en un aula independiente se enfrenta a la complicada tarea de desarrollar siete asignaturas o más e intentar desenvolverse bien en todas ellas.

El resultado de esta situación es que los profesores no especialistas se encuentran con frecuencia ante el dilema de qué enseñar sobre arte y cómo obtener resultados educativos de las actividades que introducen en el aula. El problema de seleccionar contenidos se resuelve de una o dos maneras. La primera de ellas es una aproximación *ad hoc* en la cual los profesores buscan algo nuevo e «interesante» que introducir en la clase. Se considera que los materiales *nuevos*, las técnicas *nuevas*, los proyectos *nuevos* son los ingredientes adecuados de un programa artístico. Como Barkan ha señalado, para algunos profesores la búsqueda de lo nuevo parece ser una función perpetua de su tarea en la enseñanza de arte.

Una segunda forma de resolver las dificultades al programar un currículum de arte es recurrir al calendario. Aunque digo esto con cierta ironía, los programas de arte centrados en el calendario son más habituales de lo que la mayoría de quienes valoramos las artes quisiéramos creer. La orientación centrada en el calendario consiste en que el currículum artístico se centre en los acontecimientos del calendario: para el día de Acción de Gracias, los niños hacen pavos; durante las Navidades, hacen decoraciones navideñas y muñecos de nieve, y ya podemos imaginar lo que se hace para el día de San Valentín.

Ahora bien, se puede plantear un magnífico programa educativo de arte en torno a las vacaciones. Esto puede hacerse si se tiene una visión clara de en la medida en que pueden utilizarse estos acontecimientos para estimular y centrar actividades que desarrollarán la sensibilidad estética de los niños. Sin embargo, con excesiva frecuencia se utiliza el calendario como un simple medio de ayudar a que los profesores terminen el año escolar. Una cuarta característica de los programas de arte tanto en el nivel básico como en el secundario es su tendencia a dar importancia casi exclusivamente a la realización artística. La gran mayoría de programas que se ofrecen a los niños y a los profesores tienen como objetivo ayudarles a aprender a crear formas artísticas mediante la realización de cuadros, esculturas y demás. No hay razones para creer que la realización de formas artísticas no pueda ser una parte sumamente importante de cualquier programa artístico. Conseguir que los niños se sumerjan en la tarea de dar una forma estética visible a sus visiones internas es, evidentemente, uno de los objetivos que buena parte de los educadores de arte aprobaría incondicionalmente. Pero tampoco existe razón para considerar que la producción de formas artísticas debe requerir necesariamente la atención exclusiva en el currículum artístico. La realización de arte es importante, sin duda, pero existen otros aspectos de la educación artística que también lo son. También es importante aprender a ver la forma visual, aprender a comprender cómo funciona el arte en la cultura contemporánea y cómo ha funcionado en las culturas del pasado. En buena medida, los aspectos históricos y culturales del currículum artístico se han dejado de lado en las escuelas. Esto se ha debido a una gran variedad de razones, pero como mínimo una de estas razones es que se ha considerado que si se ayudaba a que los niños realizaran proyectos artísticos, éstos lograrían, como consecuencia de esta actividad, desarrollar habilidades críticas. Con habilidades críticas se alude a la capacidad de ver la forma visual, en especial aquellas formas que denominamos obras de arte, desde el punto de vista del significado estético. Se alude a la capacidad individual de encontrar y experimentar *estéticamente* la forma visual.

El presupuesto de que la realización de proyectos artísticos producirá automáticamente un alto nivel de capacidades críticas es cuestionable, dada la calidad de la enseñanza artística de que se dispone en general. Aprender a ver formas visuales estéticamente no es tarea sencilla. Es una tarea que exige un sistema de referencias adecuado y un uso de habilidades perceptivas complejas. La atención al uso de tales habilidades y a la utilización de estructuras de referencia estéticas merece sin duda un lugar importante en los programas de arte. Como en el caso del aspecto histórico o cultural del currículum artístico, sucede que este aspecto no se ha considerado de gran importancia. ¿Por qué? La respuesta a esta pregunta tendrá que esperar hasta que examinemos algunas de las creencias que han orientado el campo de la educación artística a lo largo de su desarrollo histórico.

Una quinta característica de los programas de arte en las escuelas estadounidenses es la escasez de recursos de enseñanza que se utilizan. Si nos dirigimos a las aulas de las escuelas básicas, por ejemplo, y examinamos el material disponible, podríamos encontrar papel, pintura, lápices de colores, pegamento, tijeras, arcilla y algunos otros materiales para la producción artística. En efecto, al pensar en materiales para la enseñanza artística, a menudo se piensa en materiales para la realización artística. Esta concepción de los recursos de la enseñanza de arte ha llegado a ser tan generalizada que es difícil pensar en tipos alternativos de recursos. Pero si un profesor de ciencias desea ilustrar, por ejemplo, cómo el calor provoca la dilatación de los materiales, tiene un instrumento especialmente diseñado para este propósito.[11] Si desea ilustrar la segunda ley de la termodinámica de Newton, tiene un instrumento que ilustrará esta abstracción teórica. Los profesores de arte podrían disponer de recursos de enseñanza similares. Por ejemplo, si se quiere demostrar que «el color está afectado por los colores que le rodean» o que «la línea puede transmitir o provocar sentimientos», podrían crearse instrumentos visuales para ilustrar estas ideas visuales. Los profesores necesitan y pueden tener recursos educativos para ilustrar de forma visual las ideas visuales que les interesan para conseguir que los niños aprendan a ver y a comprender. Paradójicamente, las ciencias, las matemáticas y las ciencias sociales tienen a su disposición en el aula mayor cantidad de recursos educativos visuales que los profesores que trabajan en las artes visuales.

¿Por qué existe tal insuficiencia de material educativo diverso en la enseñanza de arte? ¿Por qué en las escuelas se han dejado normalmente de lado los aspectos histórico y cultural del arte? ¿Por qué se otorga a las artes un lugar relativamente menos importante en los programas escolares? Para contestar a estas preguntas necesitamos tener algunos conocimientos sobre cómo se ha desarrollado la enseñanza de arte en las escuelas estadounidenses. En definitiva, debemos observar algunos de los temas principales que históricamente han incentivado la educación de arte en las escuelas estadounidenses.

3
orígenes del arte en las escuelas: revisión histórica desde una perspectiva contemporánea

La introducción de la enseñanza de arte en las escuelas de Estados Unidos nunca siguió un modelo rutinario ni sistemático. No es sorprendente; la organización formal de programas educativos en las escuelas de Estados Unidos es un fenómeno relativamente reciente, fenómeno que se desarrolló en gran medida ante la necesidad de atender a una proporción cada vez mayor de población en edad escolar. Todavía en torno al año 1900, menos del 5% de la población en edad de asistir a la escuela secundaria asistía a este tipo de escuelas.[1] Antes de finales de siglo, la educación estadounidense contaba con dos características principales: la primera, que sólo un pequeño porcentaje de los niños en edad escolar asistían a la escuela; la segunda, que los programas más avanzados eran los que se impartían en las escuelas de los estados de la Costa Este.

El arte y los pioneros de la educación

Benjamin Franklin fue uno de los primeros en dar clases de arte y, en 1749, defendió su inclusión en el currículum. Para Franklin, como para otros pioneros de la educación estadounidense, las artes tenían un valor utilitario o materialista. En su opinión, la enseñanza de arte no debía servir para que los niños aprendieran cómo «pintar un cuadro bonito», sino para ayudar a hacer frente a las necesidades de una nación en desarrollo. En 1749 escribió al respecto de la educación de los jóvenes:

> Por lo que respecta a sus estudios, sería positivo que se les pudiese enseñar todo lo que es útil y todo lo que es decorativo. Pero el arte requiere tiempo, y ellos tienen poco. Por lo tanto, lo que se ha propuesto es que aprendan aquellas cosas que al parecer son las más útiles y las más decorativas, atendiendo a las distintas profesiones.[2]

Para subrayar la importancia de hacer frente a las necesidades prácticas de la nación, escribió:

> Cada cosa tiene su momento, así que en los países jóvenes y en los hombres jóvenes se debe refrenar la fantasía para fortalecer el juicio... para América, un profesor es mejor que una docena de poetas, y la invención de una máquina o la mejoría de una herramienta es mucho más importante que una obra maestra de Rafael...[3]

Franklin no se andaba con rodeos. El país, joven y en desarrollo, tenía necesidades más prioritarias que lo simplemente decorativo. En su opinión, el arte debía utilizarse como herramienta para mejorar las habilidades del profesional y la calidad de los oficios necesarios para la vida.

La bibliografía sobre educación anterior a 1830 no ofrece una imagen excesivamente clara con respecto a la medida en que se emplearon las artes en las escuelas que se habían establecido. Sin embargo, parece razonable considerar

que, durante el período de 1642 a 1860, fue característica la concepción práctica y utilitaria del arte. En efecto, las primeras leyes sobre temas educativos aprobadas en Estados Unidos concebían la propia enseñanza desde un punto de vista instrumental. Las primeras de estas layes establecidas por los colonos de las Colonias del Golfo de Massachusetts en 1642 y 1647 intentaban garantizar que se enseñase a leer a los niños para que pudieran comprender las Escrituras y de este modo consiguieran la salvación. El «Old Deluder Satan Act» [Ley del viejo Satán engañador] proclama:

> Es un objetivo principal de ese viejo engañador, Satán, apartar a los hombres del conocimiento de las Escrituras, como en tiempos antiguos les encerró en una lengua desconocida, así en estos últimos tiempos les persuade de que hablen lenguas, que así como mínimo el sentido y significados verdaderos del original podrían quedar ocultos por glosas falsas de impostores con apariencia de santos, que la enseñanza no pueda ser enterrada en la tumba de nuestros padres en la Iglesia y la Commonwealth, si el Señor nos ayuda en nuestros esfuerzos,
>
> Por lo tanto, se ordena que toda ciudad de esta jurisdicción, una vez que el Señor la haya hecho aumentar hasta la cantidad de cincuenta propietarios, nombre sin dilación a uno de su pueblo para que enseñe a todos estos niños a escribir y leer, y cuyo salario deberán pagar los padres o tutores de estos niños, o los habitantes en general mediante provisiones, como la mayor parte de los que mandan las prudenciales del pueblo señalan; a condición de que quienes envían a sus niños no queden oprimidos por tener que pagar mucho más de lo que se paga en otros pueblos; y
>
> Se ordena en último lugar que cuando cualquier pueblo aumente a la cantidad de cien familias o propietarios, debe fundar una escuela básica, en la que el maestro pueda enseñar a los jóvenes hasta que estén preparados para la universidad. Siempre que cualquier pueblo descuide la realización de esto durante un año, que cada ciudad que así lo haga deba pagar cinco libras a la próxima escuela hasta que haya cumplido esta orden.[4]

Lo que observamos en este texto es una concepción de la misión principal de la escuela, misión que es práctica y de la mayor importancia para la salvación del alma puritana.

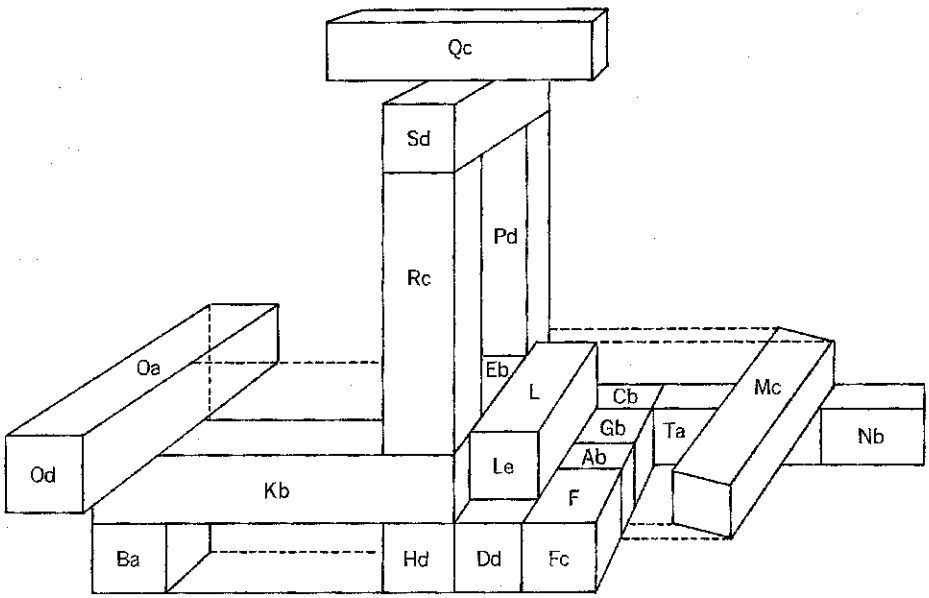
La orientación puritana de la vida tuvo además otro efecto en la enseñanza de las artes. Cuando se daban clases de arte en las escuelas, no se abordaban como «bellas artes», esto es, como actividades no relacionadas con las necesidades prácticas de la vida, sino que por el contrario afrontaban esas necesidades prácticas a las que las personas hacían frente en sus tareas diarias. Así, el desarrollo de técnicas para la elaboración de colchas, tapetes, muebles y otros artículos útiles pasó a ser el objetivo principal de la atención artística durante el período anterior y posterior a la constitución de Estados Unidos. El resultado de esta orientación en el arte no hizo sino reforzar la brecha que ya se había empezado en el Renacimiento: la distinción entre bellas artes y artes útiles. Al respecto de esta distinción, Harry B. Green dice:

Por lo tanto, estas tendencias fueron lógicamente resultado de que se desarrollara en América una escisión malsana entre las artes de expresión y las artes de utilidad, escisión que se origina en el Renacimiento, disyunción heredada entre «bellas» artes y artes «útiles». Al negar toda importancia aplicada, industrial o utilitaria al arte, esta dicotomía engendró en América una actitud falsa hacia las denominadas «bellas artes», que se diferenciaban de sus homólogas europeas más en cuanto al grado que en cuanto al tipo. La actitud que esto ocasionó hizo que se concibiera el arte como una actividad apartada de las actividades principales y serias de la vida, como producto exclusivo de algunos dotados de talento, y como prerrogativa de una clase ociosa y pudiente.[5]

Supongo que es comprensible que una nación que está ampliando sus fronteras, estableciendo el comercio, construyendo nuevos pueblos y ciudades, sitúe como prioridad máxima las tareas y habilidades que contribuyen a la resolución de problemas prácticos. Cuando se está luchando por la supervivencia, no cabe esperar que quede tiempo «para cosas decorativas». Incluso cuando se pensó que las artes eran habilidades instrumentales útiles para la mayoría de la sociedad, en la tercera década del siglo XIX, se les dio una posición marginal en las escuelas.

El desarrollo de opciones más sistemáticas para la enseñanza de arte llegó con los trabajos de William Bently Fowle, de Boston, y William Minifie, de Filadelfia.

William Bently Fowle, nacido el 17 de octubre de 1795 en Boston, llevó a cabo una distinguida labor en el campo de la educación general, además de realizar importantes aportaciones en la educación artística estadounidense durante el siglo XIX. Como editor del *Common Schools Journal*, la revista educativa que tuvo quizá mayor influencia durante el período en que se publicó, de 1842 a 1852, ofreció gran cantidad de iniciativas en el terreno de la educación. Fowle, además de introducir el dibujo en la escuela que dirigía, fue el primero en adoptar el sistema monitorial en las escuelas de Boston. Este sistema, desarrollado de forma independiente por Joseph Lancaster y Adrew Bell, ambos de Inglaterra, consistía en que un profesor enseñaba las lecciones que había que aprender a un grupo de monitores estudiantes, que a su vez se las enseñaban a grupos de estudiantes.[6] Se consideraba que con este método la educación alcanzaba mayor nivel de eficacia y efectividad. Fowle defendió el uso de métodos monitoriales en las escuelas de Boston y utilizó gran cantidad de nuevas invenciones en su escuela monitorial femenina. Entre estas invenciones estaban la utilización de mapas para ilustrar la zona geográfica, la utilización de pizarras, que los profesores podían utilizar para enseñar lecciones de dibujo, gramática y redacción, la introducción del dibujo lineal para la realización de ejercicios geométricos y la enseñanza de la impresión. Además de incorporar estas ventajas educativas, Fowle eliminó el castigo corporal de las escuelas que él dirigía.



Tomado del *Common Schools Journal*, vol. VII, Boston, 15 de diciembre de 1845.

Fowle fue un educador con amplitud de miras, un educador que vislumbró el potencial educativo de nuevos materiales y nuevos modos de enseñanza. Y aunque, a largo plazo, el sistema monitorial que introdujo no perduró, aportó un espíritu experimental a la educación práctica. La influencia de Fowle como educador comprometido o interesado por las artes visuales (que para todo fin práctico estaban limitadas al dibujo) no acabó en las fronteras de la ciudad de Boston ni en el estado de Massachusetts. Fowle, además de editor, fue también un autor que escribió más de cincuenta libros de casi todas las ramas de la educación básica. Tradujo al inglés el texto sobre dibujo de Benjamin Francoer que, tres años después de su publicación en 1827, había alcanzado la tercera edición.[7]

Facilitar la introducción del dibujo como asignatura lícita en la Boston English High School en 1827 no fue un logro insignificante, dado que tanto las personas en general como los profesores tendían a concebir el arte como algo más decorativo que útil. Aunque Fowle no rechazó totalmente esta concepción, pudo mostrar que se podía enseñar dibujo de forma sistemática para fines que no alimentaban los antagonismos o dudas de la tendencia pragmática del Boston de la primera mitad del siglo XIX.

William Minifie realizó también importantes aportaciones a la enseñanza de arte durante la cuarta y quinta décadas del siglo XIX. Arquitecto a quien los co-

misarios públicos de Baltimore habían contratado para que enseñara dibujo en la Boys High School, Minifie era de la opinión de que el dibujo puede y debe enseñarse como una ciencia, no como el procedimiento a seguir para realizar un cuadro. Esto requería modos de enseñanza sistemáticos desarrollados a partir de ejercicios que se organizaban de forma secuencial. Con el fin de que pudiera disponerse de estos métodos, en 1849 Minifie publicó un libro de texto sobre dibujo geométrico que durante muchos años pasó a ser una fuente habitual en este campo. Además de adoptar el método «científico» sistemático para la enseñanza de dibujo, Minifie defendió también, como Fowle, la creencia de que el dibujo debía ser útil, no meramente decorativo. Así, según Minifie, podía darse al dibujo un uso industrial. Su idea consistía en utilizar las técnicas de dibujo como ayuda para la producción y diseño de bienes manufacturados, un tema que se retomaría veinte años más tarde, con la entrada en escena de Walter Smith. Y como Fowle, Minifie creía que todo aquel que pudiera aprender a escribir, podía aprender a dibujar, y que el aprendizaje del dibujo no sólo serviría para mejorar las técnicas de escritura, sino que ayudaría también a mejorar el gusto de los consumidores y por lo tanto, indirectamente, contribuiría a la prosperidad de la industria. Los medios y fines de la enseñanza de arte que defendieron Franklin, Fowle, Minifie y algunos otros como Rembrandt, Peale y William Bartholomew, tenían ciertas constantes temáticas. En primer lugar, y acaso el más importante, el arte (concebido básicamente como dibujo) debía utilizarse para hacer frente a las necesidades prácticas de la vida. No debía utilizarse —excepto en algunas escuelas de chicas de los cursos superiores— como una preciosidad cultural ni para enseñar cómo pintar un cuadro bonito. Para los pragmáticos Estados Unidos, el arte debía tener consecuencias prácticas, y la función de quienes defendían la introducción del arte en las escuelas era demostrar los usos que se le podía aplicar.

Un segundo tema que surgió durante la primera mitad del siglo XIX fue la creencia de que se podía utilizar el arte como un medio para mejorar las técnicas de escritura. Después de todo, el dibujo, como la escritura, tenía un alfabeto y una forma, y se creía que las técnicas adquiridas con el primero podían contribuir a la realización de la segunda. Con frecuencia se consideró que el dibujo era un medio para desarrollar la coordinación de la mano y el ojo y que, por lo tanto, servía para mejorar las técnicas que dependían de tal coordinación.

Durante la década de 1850, empezó a surgir un tercer tema que tenía que ver con la utilización industrial del arte. Este tema, que ya había aparecido en Europa, concebía el arte como una herramienta con la que aumentar la calidad visual de los bienes manufacturados, en un período en el cual empezaba a desarrollarse la industria norteamericana. El propio Minifie había señalado que en 1852 los estadounidenses habían importado textiles por valor de 36 millones de dólares de Gran Bretaña y por valor de 11 millones de dólares de

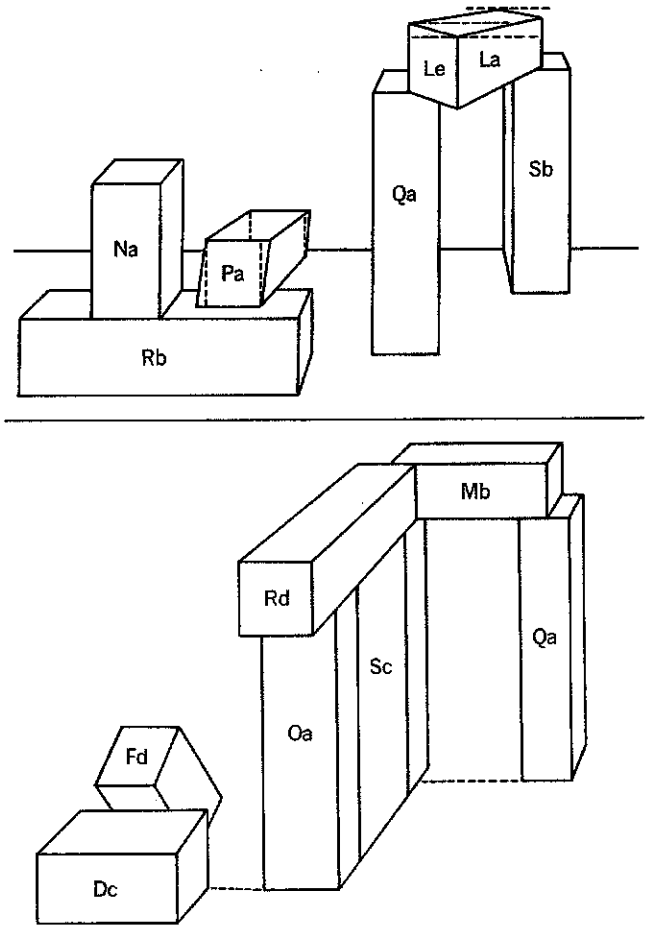
Francia. Era evidente que si se pretendía que la industria estadounidense compitiera con las naciones europeas iba a ser preciso formar a diseñadores y artesanos. Por lo tanto, se consideró que ésta era una de las funciones de la escuela. La necesidad de productos más vendibles y de hombres capaces de producirlos fue uno de los factores que permitió que el arte pasara a ser una de las asignaturas que se impartían en las escuelas públicas de Boston en 1864. En efecto, en 1874, un boletín estadounidense de la Oficina de Educación manifestó:

> Además de la mayor competitividad surgida a partir de la máquina de vapor, de métodos de manufactura nuevos y más baratos, y del aumento de la productividad, otro elemento valioso se ha extendido rápidamente a todos los manufactureros, elemento en el cual Estados Unidos ha sido y es lamentablemente deficiente: el elemento artístico. Se considera que el elemento de la belleza tiene un valor pecuniario tanto como estético. Se considera que el adiestramiento de la mano y del ojo que se consigue mediante el dibujo es una de las mayores ventajas para el trabajador en muchas ocupaciones y está siendo cada vez más indispensable. Este adiestramiento es valioso para todos los niños, y ofrece tanto a niñas como a niños la oportunidad de conseguir empleos útiles y bien remunerados, de modo que el dibujo en las escuelas públicas no se enseña como mera «realización». El fin buscado no es capacitar al estudiante para que dibuje un cuadro bonito, sino adiestrar la mano y el ojo de modo que pueda llegar a ganarse el pan.[8]

Así, observamos que durante los primeros años de la constitución de Estados Unidos, las artes se utilizaban para fines prácticos o, como dirían algunos, materialistas. La idea del arte como medio a través del cual desarrollar la capacidad imaginativa de los niños, como herramienta con la cual desarrollar la capacidad de percibir la calidad estética, como método para facilitar la comprensión cultural no estaba todavía sobre el tablero de dibujo. Como veremos, la utilización industrial del arte como modo de justificar en la práctica la inclusión de la enseñanza de arte en el currículum de la escuela normal no iba a disminuir sino a aumentar.

Influencias europeas en la enseñanza de arte

Horace Mann, primer editor del *Common Schools Journal* y primer secretario de la Junta de Educación del Estado de Massachusetts, fue otro de los hombres que ofrecieron nuevas iniciativas en la enseñanza de dibujo en las escuelas públicas estadounidenses. Como secretario de la Junta de Educación de Massachusetts, Mann decidió ir más allá del «cumplimiento» de la ley que requería que «la Secretaría debe recoger información, difundirla lo más ampliamente posible por



Tomado del *Common Schools Journal*, vol. VII, Boston, 15 de diciembre de 1845.

toda la comunidad, informar de los métodos más aprobados y fructíferos de organización de los estudios y orientar la educación del joven». Solicitó además permiso para viajar a expensas propias visitando las escuelas europeas, valorando sus programas de enseñanza y regresando a Massachusetts con aquellos que resultaran más prometedores.

Entre las escuelas que más le impresionaron estaban las de Prusia, en las que se enseñaba a los niños no sólo caligrafía sino también a dibujar con gran facilidad. Mann creía que «un niño aprenderá a dibujar y a escribir más pronto y con mayor capacidad de lo que aprenderá sólo a escribir». Pero Mann, además

de creer que el dibujo era útil para aprender a escribir —idea que compartía con Fowle—, consideraba también que el dibujo era un lenguaje hermoso y expresivo, un vehículo de comunicación. Y que «no existe ocupación alguna ni condición alguna de la vida en la cual esta habilidad (el dibujo) no resulte de utilidad».[9]

Estas observaciones del secretario de la Junta de Educación del estado más avanzado en el campo de la educación tenían una gran importancia. Como dirigente en el ámbito educativo sus observaciones eran de peso, y como editor del *Common Schools Journal* tenía la posibilidad de dar a conocer sus ideas. Una de las maneras de defender la impartición de arte en las escuelas fue publicar las lecciones de dibujo de un profesor de arte prusiano que le impresionó especialmente: Peter Schmidt.

El 15 de agosto de 1843, Mann publicó una carta que había recibido en la cual se alababan los métodos que Schmidt utilizaba en Prusia. El escrito no identificado dice: «Las principales objeciones a la introducción del dibujo en las Escuelas Normales son la carencia de enseñanza y la carencia de ejercicios; pero ambas objeciones podrían eliminarse si de pudiera difundir ampliamente en esta comunidad la "Guía de Dibujo" de Peter Schmidt».[10]

La difusión de la que habla el autor de la carta iba a producirse pronto, al publicar Mann las lecciones de dibujo de Schmidt. En los volúmenes 6 y 7 del *Common Schools Journal* se imprimieron meticulosamente las lecciones que Schmidt había desarrollado en Alemania, con grabados de línea y papel especial para las ilustraciones que contenía. Mann escribió al respecto de estas lecciones:

> Si se introducen estos ejercicios en nuestras escuelas, librarán a los niños de su poco gusto por la escuela, de la aversión al profesor —de otro modo podría surgir esta poco afortunada relación—, de la costumbre de hacer travesuras, de los efectos depravadores de la desobediencia y del aprendizaje torpe. Además, ofrecerá a todo niño las bases de un arte más valioso, una fuente tanto de placer como de provecho en su vida futura.[11]

En las opiniones de Mann hallamos una concepción de la utilización del arte de carácter tanto utilitaria como consumista. Observamos a un hombre que quería que la enseñanza estadounidense fuese humana y moral, y que concebía el arte como un asunto práctico con muchas consecuencias beneficiosas para el niño y para el profesor. Utilizando determinadas lecciones de dibujo, el niño podría ser capaz de beneficiarse tanto del placer como de la productividad.

Walter Smith y la utilización industrial del arte

Aunque no cabe duda de que hombres como Franklin, Minifie, Fowle, Peale y Mann contribuyeron a ampliar el alcance de la educación pública estadounidense, a extender su currículum, a introducir innovaciones y a defender la importancia del dibujo, fue Walter Smith, un profesor de arte inglés, quien proporcionó un mayor impulso a la enseñanza del arte en los estados de la Costa Este de Estados Unidos durante los últimos treinta años del siglo XIX.

Debido a su cargo de profesor de arte en la South Kensington Art School de Leeds (Inglaterra), en 1871 Smith fue invitado a Boston para que considerara la posibilidad de dirigir la educación artística en esta ciudad y para que trabajase como supervisor estatal de dibujo. Los industriales de Boston estaban empezando a sentir la competencia procedente de Inglaterra y Francia en la venta de bienes manufacturados. Estos países proporcionaban medios de enseñanza a los artesanos, y como los industriales eran sensibles a la posible pérdida de beneficios, instaron a los legisladores estatales para que ofrecieran la enseñanza gratuita de dibujo a todos los hombres, mujeres y niños en todas las ciudades de más de cinco mil habitantes. Esto sucedió en 1869. Hacia 1870, Massachusetts aprobó la primera ley que hacía del dibujo una asignatura requerida en las escuelas estatales. Hacia 1871, el Committee on Drawing, considerando que la habilidad en dibujo podría desarrollarse de forma más eficaz sobre una base más amplia, invitó a Smith para que dirigiera este programa.

Para Walter Smith, el arte de dibujar y el arte de escribir tenían ciertos paralelismos, tema ya esbozado por Franklin, Fowle y Mann. Así como la escritura tiene su alfabeto y su gramática, también el dibujo tiene un alfabeto —la línea recta y la curva— y una forma. En opinión de Smith, el problema de la enseñanza de dibujo no consistía en contar con profesores especiales, sino en preparar lecciones que resultaran tan claras y precisas que los profesores —incluso los que no estaban preparados en arte— pudiesen enseñar al estudiante utilizando una serie de ejercicios graduales.[12]

Las lecciones que preparó Smith son en muchos sentidos similares a las estructuras ordenadas en la enseñanza programada. Las primeras lecciones estaban orientadas al desarrollo de habilidades muy simples, como localizar el centro del papel o unir dos puntos con una línea recta. A medida que el estudiante las realizaba, las técnicas se hacían cada vez más complejas y finalmente le permitían dibujar en perspectiva del natural. Smith parecía no tener ninguna duda de que el arte pudiera enseñarse. Se consideró que el problema básico era capacitar a los profesores para que empleasen con cuidadosa meticulosidad las lecciones que él había preparado. Utilizando estas lecciones se desarrollarían las técnicas necesarias y se conseguiría que el dibujo hiciese su contribución al sustento familiar.

El trabajo de Walter Smith en el campo de la educación de arte proporcionó un espíritu sistemático y racional a la enseñanza de dibujo. La Art Normal

THE

DRAWING BOOK

OF STANDARD REPRODUCTIONS AND ORIGINAL DESIGNS

FOR

PUBLIC SCHOOLS, DRAWING CLASSES, AND SCHOOLS OF ART IN AMERICA

Edited and Designed

BY

WALTER SMITH

STATE DIRECTOR OF ART EDUCATION, MASSACHUSETTS

"Having learned how to do a thing, we continue and extend our learning by persevering in doing it."

DRAWING IN PUBLIC SCHOOLS

BY THE USE OF

THE SMITH BOOKS

CONDEMNED.

The Inaccuracy of the Examples in these Books, the Lack of Systematic Arrangement, the Exhibition of Inartistic Taste in the Grouping of Examples and in the General Arrangement of the Books, the Looseness in Forms of Expression, and Errors in Definition, clearly shown.

THE MERITS

OF

THE BARTHOLOMEW BOOKS

PRESENTED.

NEW YORK AND CHICAGO:
WOOLWORTH, AINSWORTH, & CO.
1874.

School que él dirigió se inauguró en 1873, y en la época de la Exposición del Centenario de Filadelfia en 1876, su reputación y la influencia de su trabajo estaban ya bien establecidas. Pese a los progresos conseguidos en la enseñanza de arte, el 6 de julio de 1882 le destituyeron de su cargo de director estatal de educación de arte y rector de la Art Normal School. Un año después, Smith regresó a Inglaterra, donde aceptó el cargo de director del departamento de arte del recientemente fundado Art College de Bradford.[13]

Las evoluciones tanto sociales como intelectuales que afectan a la práctica educativa rara vez avanzan en una sola dirección. En el mismo momento en que se estaba utilizando la enseñanza de dibujo con objetivos industriales, en Inglaterra se estaba desarrollando una nueva concepción de la naturaleza del hombre.

En 1859 Charles Darwin publicó *El origen de las especies*, el mismo año, por cierto, en que nació John Dewey. Las ideas de Darwin sobre la evolución de la vida, así como la obra de otros científicos europeos, empezaron a influir en el pensamiento intelectual de Estados Unidos. Una de las razones de esta influencia se debía al hecho de que muchos de los estadounidenses que se licenciaban en psicología iban a Europa a aprender de hombres como Gustave Fechner y Wilhelm Wundt. A través de estudios avanzados, las ideas que se estaban desarrollando en Europa y en Inglaterra empezaron a cruzar el Atlántico.

G. Stanley Hall fue uno de los autores que, con su concepción de la naturaleza del niño, más influyó en la educación artística. Psicólogo y padre del Child Study Movement, G. Stanley Hall se convirtió, en 1878, en el primer doctorado en psicología por la Universidad de Harvard.[14] Posteriormente, viajó a Europa para estudiar con Helmholtz y Wundt en Alemania. A su regreso, formuló la teoría de que el desarrollo personal del niño era esencialmente una recapitulación del desarrollo de la especie humana; así, estudiando al niño, se podía llegar a conocer cómo la especie humana había llegado a ser lo que era. Esta idea, junto a la utilización de métodos introspectivos para estudiar la vida mental del niño, empezó a conformar la concepción que los pedagogos tenían del niño y del modo como debía producirse la enseñanza. La concepción más profunda que anticipó Hall, concepción que ya antes había desarrollado Rousseau y articulado Pestalozzi y Froebel, fue quizá la teoría evolutiva del desarrollo infantil y la idea de que la mente del niño era *cualitativamente* distinta de la del adulto. Dadas estas consideraciones, la responsabilidad del profesor no consistiría básicamente en modelar al niño según patrones predeterminados de pensamiento adulto, sino en facilitar su desarrollo natural. Si el niño poseía ya al nacer un programa genético, y si dicho programa establecía los límites de las aptitudes del niño, era importante que el profesor estudiara al niño a fin de determinar la dirección en la cual se estaban desarrollando dichas aptitudes y que a continuación ofreciera un entorno enriquecedor para dicho desarrollo.

No debe menospreciarse la importancia de tal opinión, especialmente considerando que la configuró un hombre de posición e influencia (Hall, además de presidente de la Universidad de Clark, era también editor y fundador de la importante revista *Pedagogical Seminary*). El modo como concebimos a las personas con las que trabajamos afecta al modo como nos relacionamos con ellas. La obra de Hall, su concepción del desarrollo del niño y su opinión sobre la mente del niño, estaba en relación con las ideas que estaban surgiendo a propósito de utilizar el currículum para hacer frente a las necesidades del niño. En efecto, estaba en relación con lo que muchos considerarían una concepción más humana del proceso educativo.

John Dewey y la edad del niño

El tema general que Hall orquestó en Estados Unidos desde finales de la década de 1880 hasta finales de siglo recibió todavía un mayor apoyo de John Dewey, el hombre que más protagonismo intelectual tuvo en el progresismo de la educación estadounidense.

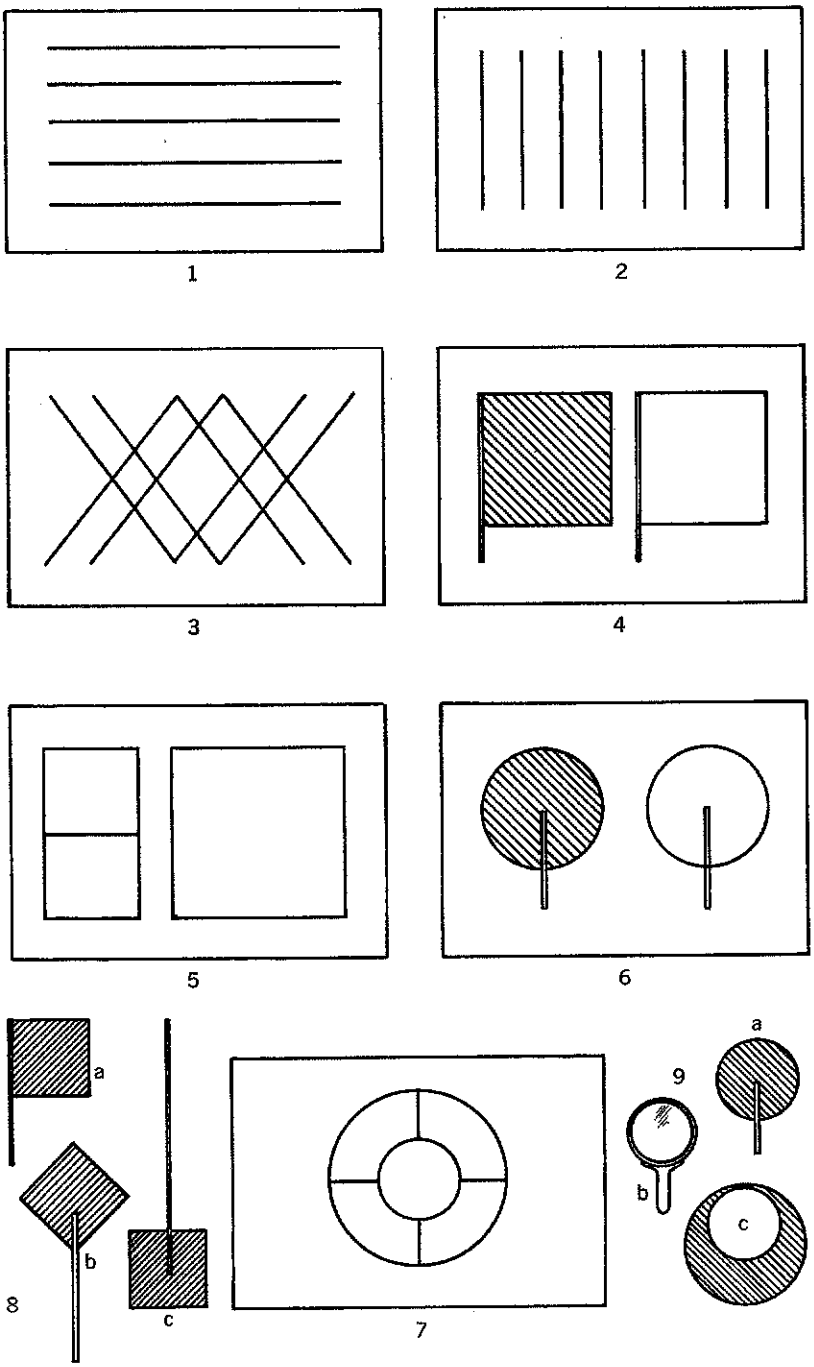
Debe destacarse que el período de 1860 a 1900 fue una época de enorme vitalidad en América y en Europa. Las obras de Darwin, Spencer, Fechner y Wundt estaban llegando a las costas de Estados Unidos, donde Charles Sanders Peirce, en el dominio de la filosofía, y William James, en el de la psicología, estaban remodelando tanto la concepción del conocimiento como de las condiciones en las cuales éste se podía obtener y garantizar. Hall y Dewey estaban redefiniendo la concepción del niño y las condiciones para su educación. Además, Estados Unidos estaba experimentando un importante desarrollo industrial. El ferrocarril estaba alcanzando el Oeste, las ciudades estaban creciendo y aumentaba la inmigración. Era el momento idóneo para poner a prueba nuevas ideas, no sólo en las fábricas y en las ciudades sino también en las escuelas. Al igual que G. Stanley Hall, John Dewey fue uno de los hombres que influyeron de forma importante en la enseñanza de arte.

Dewey, posiblemente el filósofo más influyente en la educación estadounidense, tenía una concepción biológica del hombre, concepción desarrollada en buena medida a partir de la obra de Darwin en biología y de Peirce en filosofía. Para Dewey, y para quienes seguían sus ideas, el niño, como todos los hombres, era un organismo que vivía tanto en un entorno como a través de él. A medida que el niño se hallaba ante condiciones contextuales desafiantes, se rompía su equilibrio y dichas condiciones le llevaban a estructurar una situación en la cual se concebía a sí mismo como problemático. Estas condiciones eran necesarias para que la actividad intelectual avanzase y para que a través de ella se pudiese resolver la situación problemática. Esto significa que era

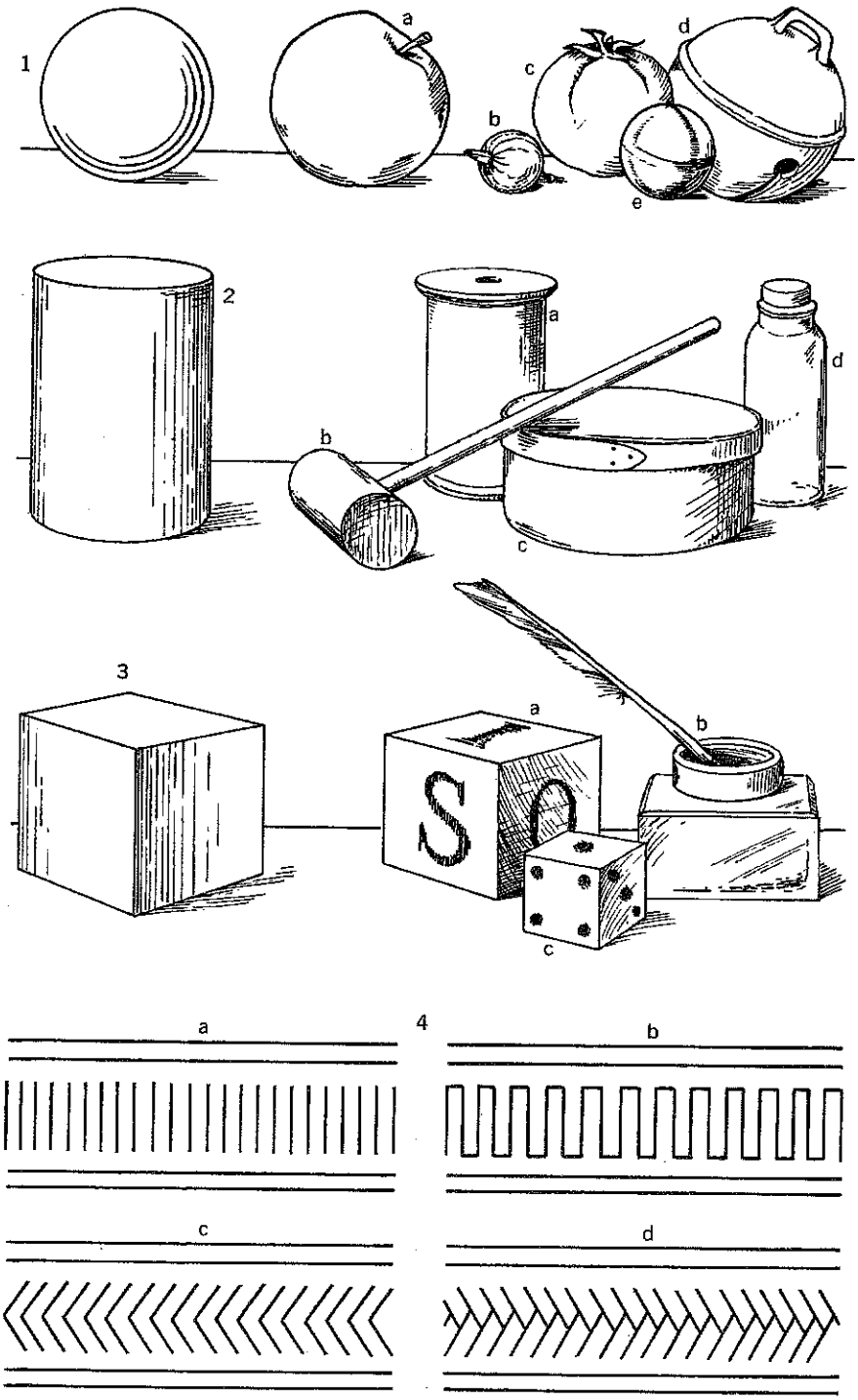
preciso que el profesor comprendiera al niño, que era preciso que supiera qué condiciones podían desafiarle y que debía ser capaz de disponer el entorno de modo que una situación *educativamente* problemática pudiese resolverse.

Las consecuencias que estas concepciones tuvieron sobre las prácticas educativas estadounidenses fueron profundas. En principio, significaba que era preciso concebir al niño no como un objeto a rellenar con información o habilidades, sino como una persona con requerimientos y necesidades. Significaba que el profesor tenía que proporcionar un entorno que capturase el interés del niño, ya que el interés estaba relacionado con el esfuerzo y con el sentido de su aprendizaje. Significaba que el niño debía ser un agente activo y no un mero receptor de enseñanza y que el currículum escolar debía centrarse en los problemas. Significaba, además, que los estudiantes debían compartir con el profesor la responsabilidad de determinar las áreas y problemas que iban a estudiar. Estos y otros muchos principios surgieron a partir de la orientación experimental de Dewey en la educación, principios que se extendieron al público estadounidense y al personal escolar a través de treinta y cuatro libros y más de setecientos artículos que publicó a lo largo de su vida.

Estas concepciones tuvieron asimismo consecuencias significativas para la educación de arte, no sólo durante la primera década del siglo XX, sino también en las décadas posteriores. ¿Cuáles fueron estas consecuencias? En primer lugar, la creencia de Dewey al respecto de que se debían capitalizar los intereses del niño para objetivos educativos pasó a significar, para algunos educadores progresistas, que era importante permitir al niño que hiciese lo que quisiera en el ámbito artístico. En segundo lugar, la consideración de Dewey sobre el carácter en desarrollo del arte infantil y de su más limitada experiencia frente a la del adulto llevó a prácticas de enseñanza en las cuales se asumía que el profesor no debía intervenir ni ofrecer enseñanza sobre arte. En tercer lugar, lo que en Dewey era un deseo de que las escuelas desarrollasen la inteligencia creativa de los niños se convirtió, a través de los educadores de arte, en la obligación de utilizar el arte para incentivar las capacidades creativas *generales* del niño. La concepción de Dewey al respecto de que la dimensión estética de la experiencia podía hallarse en dominios distintos al de las artes formales, llevó a eslóganes fáciles como «El arte está en todas partes», eslóganes que no poseían la visión y comprensión profundas de Dewey sobre lo potencialmente estético de toda experiencia. Por último, su concepción de la totalidad de la experiencia, el hecho de que cuando un ser humano se enfrenta a sus sentimientos del mismo modo a como se enfrenta a sus pensamientos aprende valores además de hechos, llevó a prácticas curriculares en las cuales el arte estaba *supuestamente* integrado en otros campos de estudio. Así, en muchos casos, el «arte» se convirtió en un recurso para la formación de conceptos, una herramienta



Tomado de Henry T. Bailey y L. Walter Sargent, *An Outline of Lessons in Drawing for Rural Schools*, **1986, pág. 51.**



Tomado de Henry T. Bailey y L. Walter Sargent, *An Outline of Lessons in Drawing for Rural Schools*, **1986, pág. 52.**

que se utilizaba principalmente para enseñar ideas desarrolladas en proyectos de estudio sociales.[15]

Considerando las bases preliminares que habían tenido lugar, no es sorprendente que estas ideas hallasen un terreno fértil en la educación estadounidense de finales de siglo. En la época en que William James impartió sus «charlas a los profesores», el movimiento de estudio del niño de G. Stanley Hall llevaba más de una década en marcha. Hacia 1900, Freud, a quien Hall invitó a dar una conferencia en la Universidad de Clark en 1909, había publicado *La interpretación de los sueños*. Además, el progresismo había tenido un inicio sólido en la vida estadounidense.[16] La edad del niño proclamó el cambio de escuelas centradas en sí mismas a escuelas centradas en el niño. Así, en este período asistimos al nacimiento de una nueva concepción del desarrollo del niño y de las condiciones educativas que fomentan su crecimiento. Mientras Walter Smith destacaba la organización sistemática del currículum con el fin de que los estudiantes se preparasen para poder utilizar el arte de forma vocacional, quienes estaban influidos por las teorías progresistas estaban más interesados en utilizar el arte para ofrecer a los niños oportunidades de autoexpresión creativa.

El hecho de que las ideas que desarrollaron Dewey y sus discípulos se publicaran en revistas populares así como en publicaciones educativas profesionales no significa que en todas partes se enseñase arte según los principios expuestos por Dewey. Al contrario, la utilización de sus concepciones resultó una tarea difícil. Se necesitaba poseer una gran competencia pedagógica como profesor para poder emplearlas de forma eficaz en la enseñanza de arte o en otros campos. En efecto, al leer las publicaciones que manejaban los profesores de principios de siglo, sorprende la dicotomía existente entre la teoría educativa progresista y las indicaciones prácticas que se ofrecían en revistas como *The Applied Arts Books, The Voice of the Applied Arts Guild of Worcester* o *Massachusetts* (que posteriormente se convirtió en la revista *Schools Arts*). La cita preliminar del frontispicio de una de estas revistas afirma: «The Applied Arts Guild aspira a promover por cualquier medio legítimo el progreso de la Enseñanza Sólida del Arte y el desarrollo del Gusto Público en cualquier materia relacionada con las Artes Aplicadas. Propone la belleza en la vida americana».[17] Para alcanzar el gusto y la belleza, esta revista recomendaba pintar todo tipo de flores, «especialmente el diente de león y el aster»[18] del natural, y daba recomendaciones para la enseñanza en los niveles básico, medio y secundario. Estas lecciones se organizaron de forma secuencial en ediciones posteriores y estaban dirigidas por los principios de armonía, variedad, ritmo y equilibrio. Se consideraba que estos principios eran las leyes del dibujo. La función del educador de arte consistía en enseñar estas leyes a los niños, capacitándoles así para que las aplicasen a la creación de dibujos. Las indicaciones que se encuentran en

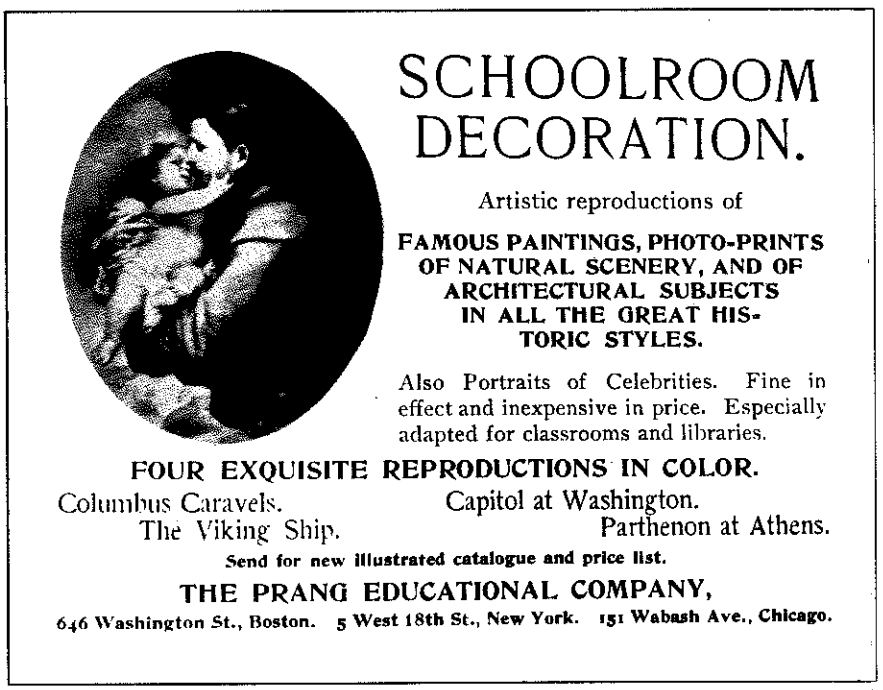
los primeros volúmenes de *The Applied Arts Book* no reflejan, en general, las ideas progresistas sobre la participación del niño en la selección de las actividades de la enseñanza; sin embargo, esas lecciones estaban más próximas al interés de los niños que las indicaciones que Walter Smith formulara treinta años antes.

Hacia 1915, *The Applied Arts Book* empezó a ampliar considerablemente los tipos de proyectos artísticos que ofrecía a sus lectores. Los objetivos impresos durante este período incluían no sólo el dibujo sino también proyectos de encuadernación, curtido de pieles, rotulación, dibujo en pizarra y el diseño y construcción de jaulas para pájaros. Es evidente que el alcance del currículum de arte, como mínimo el que defendía una de las principales revistas de arte de aquella época, se había ampliado considerablemente. La principal misión ya no consistía en preparar a quienes debían ganarse la vida; el interés era ahora mejorar el gusto y la creación de lo bello.

Los usos morales de la apreciación del arte

Incluir la apreciación artística en los programas de arte escolares estuvo en consonancia con una concepción del currículum más amplia. Los anuncios del *The Applied Arts Book* incluían veinticinco Perry Pictures o más al precio de un centavo, láminas que incluían ejemplos de importante arte histórico, por ejemplo «La victoria de Samotracia», así como ilustraciones de la «Vida de Cristo». Hacia 1927, la apreciación del arte se había convertido en una de las facetas más destacadas de los buenos programas de arte. Oscar Neale escribía en su *Picture Study in the Grades* que «el objetivo principal es desarrollar en los niños de nuestras escuelas la apreciación de las grandes obras maestras del arte, de modo que el patriotismo, la compasión, el valor, la piedad y la belleza que los grandes artistas de las distintas épocas han ofrecido al mundo puedan influir en sus ideales».[19] Así, además de producirse un creciente interés entre los educadores de arte por capacitar a los niños para que desarrollaran el buen gusto, y pudiesen por lo tanto responder a la belleza, existía también el interés por capacitarles para que aprendieran lecciones morales de las historias que narra el gran arte.

Resulta interesante comparar las obras ilustradas de la revista *School Arts* con el arte que se estaba produciendo en Europa durante ese mismo período. Lo que hallamos es una situación en la cual el arte escolar está recurriendo a las obras de los pintores y escultores renacentistas y realistas. No hay prácticamente ningún ejemplo de pintura y escultura modernas, que hacia 1925 tenía ya unos 40 años de existencia. No se encuentra, por ejemplo, la obra de impresionistas o cubistas. Se puede buscar en vano el arte expresionista o el de los nabis.


SCHOOLROOM
DECORATION.
Artistic reproductions of
FAMOUS PAINTINGS, PHOTO-PRINTS OF NATURAL SCENERY, AND OF ARCHITECTURAL SUBJECTS IN ALL THE GREAT HISTORIC STYLES.
Also Portraits of Celebrities. Fine in effect and inexpensive in price. Especially adapted for classrooms and libraries.
FOUR EXQUISITE REPRODUCTIONS IN COLOR.
Columbus Caravels.
The Viking Ship.
Capitol at Washington.
Parthenon at Athens.
Send for new illustrated catalogue and price list.
THE PRANG EDUCATIONAL COMPANY,
646 Washington St., Boston. 5 West 18th St., New York. 151 Wabash Ave., Chicago.

Anuncio reproducido de *Notes and Suggestions on School Room Decoration* **por la Liga de Arte de la Escuela Pública de Boston, Cambridge, Riverside Press, 1898, pág. 3.**

Es preciso recordar que el famoso Armory Show se celebró en Nueva York, Boston y Chicago en 1913. Mostraba la obra de los artistas más modernos de la época y asistieron a él miles de personas. Sin embargo, los modelos artísticos que podían encontrarse en las revistas de educación artística eran, en el mejor de los casos, de principios y mediados del siglo XIX. Los principios que Seurat, Cézanne y Picasso estaban violando en sus obras eran los mismos que se estaban enseñando como leyes de dibujo en las aulas.

De 1860 a 1915, en el desarrollo de la educación de arte en Estados Unidos, la justificación de la enseñanza de arte pasó de interesarse principalmente por el desarrollo de técnicas de dibujo industriales al deseo de capacitar a los niños para que desarrollaran el gusto y experimentaran la belleza. El currículum de las escuelas se amplió; se pasó de un programa sistemático similar que avanzaba ordenadamente atendiendo a los presuntos niveles de complejidad en el dibujo, a otro que cubría una gran variedad de técnicas, como la pintura y la escultura. A este programa orientado de forma productiva se añadió la apreciación del arte, el estudio de las grandes obras maestras, no sólo por la belleza que emanaban sino por las lecciones morales que ofre-

cían. En el modo de enseñar arte se estaba empezando a apreciar la concepción ampliadora y liberalizadora del niño y de los procesos adecuados para su educación.

La enseñanza de arte en las escuelas progresistas

Suele decirse que es preciso que transcurra una generación para que una innovación en el terreno educativo pase a formar parte del conjunto de las aulas. Hacia la década de 1920, las ideas desarrolladas por James, Hall y especialmente Dewey estaban empezando a tener eco en la bibliografía educativa. Estas ideas se centraban en torno a la planificación profesor-alumno y a la creencia de que los niños debían participar activamente en tareas relacionadas con sus intereses y necesidades. A la vanguardia de las prácticas educativas progresistas estaban las grandes escuelas privadas de la década de 1920: The Ethical Culture School de Nueva York, The Walden School, The Little Red School House y The North Shore County Day School, cerca de Chicago. En estas escuelas empezaron a arraigar las ideas progresistas, y los rectores de las mismas fueron en buena medida los primeros organizadores de la Progressive Education Association.[20]

La educación de arte durante la década de 1920, tal y como se refleja en *The Grade Teacher* y otras revistas, incorporaba aún buena parte de las obras e ideas que se habían desarrollado a principios de siglo. Todavía se estaban empleando proyectos de utilización de arcilla, piel y madera para producir objetos que se podían llevar a casa para ser utilizados. Todavía se destacaban los principios de equilibrio, armonía, repetición y demás. Hasta comienzos de los años treinta, la atención al impulso creativo del niño no empezó a verse reflejada en los artículos que aparecían en las publicaciones periódicas de mayor tirada. Cuando se sugerían actividades creativas, a menudo tenían la forma de proyectos artísticos relacionados con otros integrados en otras disciplinas. Con frecuencia se apremiaba al profesor para que utilizase el arte junto a su trabajo en ciencias sociales o para que promoviese el teatro creativo. Como el elemento curricular básico que normalmente utilizaban los progresistas era la unidad —un proyecto o problema que recurría a una variedad de recursos—, no es sorprendente que se considerara que el arte integrado era un modo útil de llevar la unidad al aula. El arte integrado tuvo sentido para los profesores a los que les interesaba enseñar una serie de asignaturas. Además, los proyectos artísticos podían servir para hacer vívidos los conceptos abstractos que los profesores estaban intentando enseñar a los niños. Una cosa era describir una fortaleza medieval, y otra distinta era hacer una con cartón y arcilla. En muchos casos, en las aulas de las escuelas básicas no sólo se utilizó el arte como vehículo de autoexpresión creativa, sino

que se incorporó al servicio de la formación de conceptos. Sin embargo, los progresistas se habían comprometido con el desarrollo natural del niño, y concebían las artes como un vehículo extremadamente útil para facilitar su desarrollo. En primer lugar, relacionaron directamente las artes con el juego, un aspecto natural de la infancia; eran preverbales y no verbales, de ahí que hicieran posible la comunicación por medios distintos al lenguaje hablado y escrito; explotaban la capacidad imaginativa de los niños y, por lo tanto, podían desarrollar su creatividad.

La orientación que los progresistas desarrollaron sobre la educación y los niños tuvo consecuencias profundas en el campo de la educación de arte, no tanto durante la década de 1920 como durante los treinta años posteriores a esta época. Los progresistas se habían comprometido con la idea de que el niño debía ser libre para desarrollarse de forma natural, y que el profesor debía funcionar como guía, no como amo. Esto significaba que, en la práctica, el profesor no tenía que enseñar arte sino posibilitar la creatividad del niño ofreciendo un entorno estimulante y los medios artísticos necesarios. El arte no se enseñaba, se trataba. Esto también significaba que la influencia adulta que llegaba a través de reproducciones artísticas —algo que se defendió a finales de siglo y durante las dos décadas posteriores— se contemplaba como una actividad cuestionable para los estudiantes de la escuela básica. Este poner en cuestión la utilización de reproducciones de obras de arte, dio asimismo lugar al cuestionamiento sobre la idoneidad de utilizar ilustraciones en los libros infantiles. En *Progressive Education*, la revista de la Progressive Education Association, un escritor afirmaba:

> Como estoy convencido de la auténtica visión creadora del niño, desapruebo los libros ilustrados para niños... Esta situación no puede sino confundir al niño. Si las palabras de un libro pretenden evocar imágenes, ¿por qué acompañarlas de una representación pictórica?[21]

El escritor continúa:

> Los niños modernos son cada vez menos imaginativos. Hubo un tiempo en que la imaginación de los niños estaba alimentada por la naturaleza y la vida. Ahora están abrumados por los libros con ilustraciones, las excursiones a galerías de arte y museos, y cosas similares. Puede llevarse el arte a la vida de nuestros niños no mandándoles a los museos sino acercándoles más a la naturaleza y a la vida. La observación de imágenes, en caso de enseñarles algo, les enseña el arte de la imitación... No debe permitirse que los niños vayan a galerías ni a museos hasta que hayan aprendido a reconocer la belleza emocional de las líneas de una fábrica o de una locomotora...[22]

Observamos que las ideas de ciertos progresistas se orientan hacia un tipo de neorrousseaunismo que defiende el mantenimiento de la ingenuidad del niño en

nombre de la visión pura. La función del profesor es mantener el vigor y la espontaneidad del niño, evitando su contacto con los productos de la especie humana.

La concepción del desarrollo infantil, y del papel del profesor al respecto del mismo, se basa en la idea de que el niño se desarrolla mejor desde dentro hacia fuera que desde fuera hacia dentro. En cierto sentido, se remite a esa idea de Platón que afirma que la función de la educación es orientar la atención del individuo hacia el contenido de su alma. El problema educativo para Platón era el del recuerdo.

Esta concepción es significativa en el campo de la educación de arte porque proporcionó una estructura de referencia importante para la enseñanza de los profesores, en especial los que iban a trabajar en el nivel escolar básico. Para un profesor que no tenía excesivos conocimientos sobre arte y que se sentía incompetente en la producción del mismo, creer que su función consistía esencialmente en estimular, no en enseñar, debió de resultar tranquilizador. Esta creencia le aliviaba de la responsabilidad de enseñar algo para lo cual probablemente se sentía incapaz. Y como la mayoría de los conocimientos relativos a la educación de arte tienen lugar en el nivel escolar básico (recuérdese que en Estados Unidos el 85% de todos los estudiantes de secundaria no estudian arte), la importancia de esta concepción del niño y de las implicaciones que conlleva se hizo todavía mayor para los profesores.

Si se contrasta la concepción de la educación de arte durante la época progresista de 1920 y 1930 con las concepciones sustentadas por Horace Mann, William Minifie y Walter Smith, surgen diversas diferencias importantes. En primer lugar, a los progresistas les interesaba utilizar el arte para desarrollar el potencial creativo que se creía que todo niño poseía. Esto contrasta fuertemente con la utilización del arte como vehículo para el desarrollo de técnicas comercializables. En segundo lugar, a los progresistas les interesaba la idea de que la capacidad artística se abría, como una flor, cuando se proporciona el entorno adecuado. Para Minifie, y especialmente para Smith, la capacidad artística era una capacidad aprendida, una capacidad que se podía enseñar. En tercer lugar, los progresistas concebían el arte como una herramienta que servía para explotar la imaginación y ofrecer al niño modos de comunicación no verbal. Quienes pertenecían al movimiento de dibujo industrial concebían el arte como la culminación del aprendizaje de una serie de pequeños pasos. Se otorgaba relativamente poca importancia al uso de la imaginación, sobre todo en los estadios iniciales de la enseñanza. En cuarto lugar, los progresistas concebían el arte como un campo de actividad que debía integrarse o correlacionarse con los demás campos de estudio del currículum. Minifie y Smith consideraban que el arte era un estudio independiente en el cual se hacían demandas propias a quienes querían aprenderlo. En quinto lugar, durante la época industrial el contenido del programa de arte tenía que ser determinado por el especialista en arte o por el que realizaba el currículum; el profesor tenía que enseñar con-

tenidos prescritos y sistemáticamente organizados. Los progresistas querían que la experiencia artística surgiese de las necesidades e intereses del niño. El profesor no tenía que prescribir, sino guiar y facilitar.

Pueden hallarse estas diferencias y otras muchas al comparar la visión progresista de la educación de arte con las visiones que habían prevalecido cincuenta años antes. ¿Tenían razón los progresistas y estaba equivocado Walter Smith? Creo que sería demasiado fácil concluir que la concepción progresista de la educación de arte era más moderna, más humana y por lo tanto mejor que las concepciones anteriores. Considero que esto supondría hacer un análisis erróneo. Al avanzar en nuestro análisis sobre los temas y objetivos principales en el campo de la educación de arte, debemos buscar la evidencia de que los temas abordados están relacionados con el contexto. Dado el contexto de las necesidades industriales en los estados de la Costa Este durante las décadas de 1860, 1870 y 1880, podría decirse que los objetivos y concepciones defendidos por Minifie, Mann y Smith fueron muy adecuados. Como veremos, los objetivos que incluso los progresistas habían adoptado en la década de 1920 y los primeros años de 1930 se alteraron durante los últimos años de la década de 1930 y durante la segunda guerra mundial.

Los cambios en los objetivos y métodos de la educación de arte no sólo estuvieron influidos por los cambios económicos y sociales que tuvieron lugar en la mayor parte de la sociedad durante los últimos años de la década de 1930 y los primeros de la de 1940, sino que sufrieron también alteraciones debido a críticas que apuntaban a algunas de las ideas más santificadas dentro del propio movimiento progresista. Una de estas ideas fue el concepto de «necesidad sentida» y la creencia de que buena parte de la planificación educativa, si no toda, debía emanar de las necesidades que sentían los niños. Hacia 1938, uno de los principales filósofos de la educación de la época, vicepresidente honorario de la Progressive Education Association, escribió en torno a este concepto:

> El problema trasciende la cuestión verbal de cómo va a emplearse el término «necesidad». Implica la cuestión de qué es lo que la educación debe comprometerse a lograr en primer término. El fracaso de conseguir la completa emancipación a partir del rousseaunismo y de la psicología del instinto es responsable de la mayoría de las debilidades, si no de todas, del movimiento progresista educativo. La actitud de reverencia supersticiosa para con la infancia está todavía entre nosotros. La insistencia en que en todo momento debemos adherirnos como una sanguijuela a las «necesidades» de la infancia ha generado un espíritu de antiintelectualismo que se pone de manifiesto en la confianza en la improvisación frente a la organización a nivel general, en el excesivo énfasis del aquí y el ahora, en las diatribas indiscriminadas contra los temas, en los absurdos de la planificación de proyectos y en la carencia de continuidad del programa educativo. A menudo esto ha dado como resultado una actitud malsana hacia los niños, actitud que sugiere que no existe algo a lo que podríamos llamar niño normal, y que debemos explorar eternamente su interior, como un calvinista que se retira día tras día para descubrir pruebas de su pecado.[22]

Boyd, al igual que Dewey, no dudaba en criticar lo que él consideraba una mala interpretación de la teoría experimental de la educación. Lo que observaban estos filósofos era un exceso de permisividad en nombre de la libertad. Permisividad que dejaba al profesor sin responsabilidad ante la enseñanza. Estas críticas y las que siguieron, especialmente a finales de la década de 1940 y en la década de 1950, contribuyeron a la disolución de la Progressive Education Association. La década de 1930 vio, además de la revitalización de la orientación centrada en el niño en la educación de arte, la expansión de la concepción general a propósito de lo que eran las artes. Durante los primeros años de este siglo, se consideraba que el arte era tanto una aplicación práctica de técnicas para la creación de artesanías diversas como un producto del genio, creado por esos hombres raros a los que llamamos artistas. Sus obras en forma de grandes cuadros y esculturas iban a ser objetos de atención artística. No sólo eran objetos de belleza, sino también objetos de los que se podían aprender profundas lecciones morales.

La educación de arte durante la Gran Depresión

Durante la década de 1930, el concepto de arte se expandió hasta incluir el mundo que nos rodea en general, las formas realizadas por el hombre así como las formas realizadas por la naturaleza. Quizás lo ejemplos más notables de este enfoque sean los que se llevaron a cabo en 1933 en Owattona (Minnesota), en lo que hasta ahora se ha conocido como el Proyecto de Owattona.

El Proyecto de Owattona, en palabras de su primer director, Melvin Haggarty, decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Minnesota, era un estudio experimental que pretendía «descubrir cómo las necesidades artísticas de la vida actual americana pueden captarse y formar la base de un currículum escolar».[24] La idea del proyecto era sacar el arte del museo y concebirlo como un factor que impregna la vida diaria, un factor que se puede someter al control intelectual si se ofrece para ello la educación adecuada. Para demostrar en qué medida el arte es omnipresente, Haggarty pide al lector que imagine cómo quedaría alterada su propia casa si se extrajeran todos los elementos artísticos. Esta imagen permanece como una vívida advertencia de cómo el arte, según Haggarty, penetra y afecta a nuestras vidas. Para él y para el profesorado de Owattona el problema era construir en las escuelas de Owattona (Minnesota) un programa artístico relevante para incitar a que el ciudadano medio tomase cierto tipo de decisiones en el curso de su vida. Las decisiones sobre el ajuar, la disposición de la habitación, la arquitectura paisajista, los muebles, los vestidos, los automóviles y demás eran decisiones que requerían en parte de un juicio estético. Estas decisiones eran importantes, así que la escuela debía ayudar a que las personas pudieran tomarlas de forma más eficaz. Para Haggarty, el

arte debía convertirse en «un modo de vida», no en una mera delicadeza cultural que permaneciese en la periferia del programa educativo.

No es sorprendente que esta concepción del arte y de su utilidad en la vida se desarrollara durante la Gran Depresión. Cuando deben recortarse los presupuestos, quienes compiten por los escasos fondos deben defender sus demandas de ayuda económica. El proyecto Owattona surgió durante la depresión y, en parte, intentó ofrecer un fundamento teórico a la educación de arte que la asegurara contra las vicisitudes de los años de depresión. Edwin Ziegfield, el director permanente del proyecto, escribió:

> En la década de 1930, dicho análisis crítico [de materias escolares] hizo que mucha gente llegara a la conclusión de que el arte era una materia de la que bien se podría prescindir en el currículum escolar público. Por todo el país, se despidió a profesores de arte porque el arte parecía ser un adorno educativo, una pálida materia lujosa sin vitalidad suficiente para que se la considerase esencial en la enseñanza de los niños.[25]

En estas circunstancias, plantear la utilización del arte como herramienta para avivar no simplemente esos escasos momentos en un museo sino la vida diaria, era una forma importante de justificar la inclusión, si no la ampliación, del arte en el currículum escolar. El enfoque desarrollado en Owattona y la posición filosófica sobre la cual se edificó, resultaron, considerados junto a otras obras como *Art as Experience* de Dewey, útiles para ampliar el dominio y la responsabilidad de la educación de arte. La educación de arte no sólo servía ya para enseñar a los niños a realizar objetos bonitos. Las grandes obras de arte dejaron de ser meros objetos de contemplación artística; ya no bastaba con desarrollar técnicas de dibujo y pintura, puesto que era evidente que el arte era una cualidad de experiencia que debía poseerse en cualquier esfera de la actividad humana. El alcance de la educación de arte y la responsabilidad de los educadores implicados en ella se amplió enormemente.

Al igual que los años de la depresión afectaron a la educación de arte en un sentido, los años de la segunda guerra mundial le afectaron en otro. Cuando una nación está en guerra, los intereses de las personas tanto dentro como fuera del ámbito de la educación se orientan hacia el desarrollo de formas con las que la escuela pueda contribuir a la culminación victoriosa de la guerra. La educación de arte durante la segunda guerra mundial no fue insensible a la necesidad de utilizar el arte con objetivos patrióticos, y en los programas de arte, especialmente en los niveles secundarios, se iniciaron proyectos que «contribuían al esfuerzo de la guerra». Se animó a los estudiantes de secundaria a realizar pósters que proclamaran las ventajas de guardar el papel usado como forma de colaborar con el esfuerzo de la guerra, los niños de básica realizaron proyectos que pudieran utilizar los soldados, y los profesores de arte escribían artículos con títulos tales como «La llamada a las armas

de los profesores de arte»[26] y, en clase, daban importancia a tema patrióticos, como la realización de insignias que proclamaban la victoria.

Durante estos años de guerra, los argumentos que justificaban la presencia del arte en las escuelas pasaron, de afirmar la utilidad económica y social defendida durante los años de depresión, a afirmar la importancia del arte para la defensa nacional. Incluso Erwin Edman, un importante filósofo de la cultura, señalaba que las artes eran una quinta libertad a añadir a las cuatro familiares. En palabras de Edman, las artes ofrecían «la libertad de ser uno mismo de forma rica y completa...».[27]

Es importante observar el modo en que tanto la justificación como la práctica oscilan frente a las necesidades cruciales de una época. Durante la depresión, la educación de arte estaba al servicio de las mejoras comunitarias. Durante la segunda guerra mundial intentaba justificarse a sí misma en relación a la defensa nacional.

Señalar que la educación de arte se comprometió con el esfuerzo de la guerra durante la segunda guerra mundial no supone afirmar que toda la producción artística se dedicara a la realización de pósters de guerra. La mayoría de los artículos que aparecían publicados en *School Arts*, por ejemplo, estaban dedicados todavía a describir proyectos «inteligentes» que los profesores podían emplear en las aulas. En marzo de 1944, en plena segunda guerra mundial, hallamos los siguientes títulos de artículos en *School Arts*: «Un departamento de bellas artes integrado con el servicio de guerra», «Educación de arte en tiempos de guerra», «Arte de la cerámica integrado con la radio para la realización de grabaciones visuales de intercomunicación mundial», «La leyenda y la realidad del *alforn* suizo», «Un hogar integrado con arte y artesanías creativas» y demás. La orientación artesanal de la educación de arte estaba todavía muy viva, orientación que pretendía ofrecer oportunidades de expresión creativa a los niños en las escuelas pero también proporcionar proyectos que tuviesen valor práctico.

La enseñanza de arte durante la época de los héroes

Los años cuarenta, además de contemplar la emergencia del tema bélico como tema importante en el currículum de arte, fueron también los años en que se publicaron cuatro libros muy importantes sobre el tema. Durante esta década se publicaron *Art in the Classroom* de Natalie Robinson Cole,[28] *Creative Teaching in Art* de Victor D'Amico,[29] *Creative and Mental Growth* de Viktor Lowenfeld[30] y *Education Through Art* de Herbert Read.[31] Aunque todos ellos difieren en muchos aspectos, comparten un tema común: la principal misión en el campo de la educación de arte es facilitar el desarrollo creativo del niño. Robinson planteaba que era preciso estimular la fantasía y el sentimiento del niño para que pudiera expresarlos a través de la forma visual. Para D'Amico, el proceso era más complejo.

DIRECCION GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION
PCIA. DE BUENOS AIRES
TANDIL

Concebía al niño como a un artista que se sumergía en el *proceso* de creación, proceso que era en sí mismo más importante que el producto creado por el niño. Lowenfeld, que había emigrado a Estados Unidos desde Alemania en 1939, aplicó sus ideas sobre el proceso creativo en el proyecto de objetivos y métodos para la educación de arte; estos objetivos y métodos tuvieron, quizá más que ningunos otros, profundas consecuencias en este terreno. Y Read, el erudito filósofo inglés, recurrió a una gran profundización de la enseñanza para ilustrar en qué medida la realización natural del potencial infantil único podía contribuir a un orden social armónico. Todos estos escritores consideraron que el arte era una forma de explotar el manantial creativo del niño. A todos ellos les interesaba la *utilización* del arte en beneficio del desarrollo personal.

Aunque todos estos libros se utilizaron —y se siguen utilizando— en este campo, *Creative and Mental Growth* de Lowenfeld fue el que tuvo un impacto más duradero e influyente. La influencia de Lowenfeld en la educación de arte no fue sólo consecuencia de su libro *Creative and Mental Growth*, sino también de que se convirtiera en presidente de uno de los programas de graduación en educación de arte más influyentes del país, el programa de la Universidad del Estado de Pensilvania. Lowenfeld ofreció un modelo escolar en este campo, impartió conferencias por todo el país y escribió numerosos artículos para revistas profesionales. En último lugar, pero no por ello menos importante, las ideas que defendió al respecto de la enseñanza de arte coincidían con las predisposiciones de los profesores de enseñanza básica, así como de quienes decidían enseñar arte en el nivel secundario en calidad de especialistas.

¿Cuáles eran estas ideas? Aunque es imposible resumir la obra de un hombre en varias frases, la tesis principal de Lowenfeld parece clara. Le interesaba el crecimiento creativo y mental del niño y concebía el arte como un vehículo con el que alcanzar dicho crecimiento. Si bien el arte era importante para él en su propia vida, y pese a que consideraba que tenía valor para los estudiantes, su principal interés era el propio desarrollo del niño, por lo tanto utilizaba el arte como medio de posibilitar el desarrollo de un ser humano que ve, piensa y crea. Esos intereses no resultaron extraños para quienes conocían los preceptos de Dewey y Kilpatrick. En efecto, encajaron perfectamente con una tendencia que permitía al niño la libertad de llegar a realizarse a través del arte. En un momento en que los aliados estaban luchando por defender la libertad en el mundo, difícilmente se podían poner objeciones a una filosofía que ratificaba esta libertad en los niños.

¿Qué se puede aprender de la evolución de la educación de arte en Estados Unidos? ¿Qué ideas pueden extraerse al respecto de los factores que han afectado a su contenido, sus objetivos y sus métodos? En primer lugar, debe quedar claro que el contenido, los objetivos y los métodos de la educación de arte cambian con el tiempo, y que los fines a los que se dirige este campo están relacionados con la situación social, económica e ideológica en la que funcionan.

Como ya he indicado, la escuela es una institución social que toma su misión de los valores y aspiraciones de quienes la sustentan. La educación de arte forma parte del programa escolar y se adapta a las demandas del contexto. En este sentido, la educación de arte es una iniciativa flexible que ajusta sus propios procedimientos en función de las demandas del contexto. Y aunque algunas de las iniciativas de este contexto han surgido del propio campo de la educación de arte, con bastante frecuencia han surgido también de fuerzas ajenas al mismo, ya sean manufactureros en busca de artesanos, el compromiso público con el valor económico de las artes o una sociedad luchando por su supervivencia.

A primera vista, podría pensarse que dicha flexibilidad en este ámbito sólo puede ser consecuencia de cierta inconstancia. No es así. Las instituciones de un orden social cambiante deben cambiar para sobrevivir. Uno de los principales problemas a los que deben enfrentarse los educadores de arte es el de utilizar el arte como herramienta siempre que sea necesario, sin sacrificar por ello lo que el arte puede ofrecer a la vida a largo plazo.

Una segunda observación que puede derivarse de la comprensión del desarrollo de la educación de arte en las escuelas es que rara vez existe un solo enfoque unitario en un momento concreto. Es evidente que, en algunos momentos de la historia, determinadas teorías u orientaciones principales han tenido más importancia que otras; sin embargo, en un momento en que podía estar dándose mayor importancia a cierto tema principal, por ejemplo el interés por desarrollar la creatividad infantil mediante la planificación alumno-profesor, podía aparecer también un programa que intentase desarrollar técnicas académicas de dibujo, y funcionar mejor que nunca. Podemos hacernos una idea de las distintas orientaciones en momentos concretos comparando el contenido de *Progressive Education* con el de *School Arts* durante la década de 1920. Las sugerencias que aparecen en los artículos de estas dos revistas ofrecen ejemplos de la amplia variedad de programas de arte que funcionaron durante esta década.

Una tercera observación que emerge del examen de la historia de la educación de arte es la constatación de que las diversas orientaciones en la enseñanza de arte tienen cabida en una relación triádica en la cual un vértice representa la concepción centrada en el niño, un segundo vértice, la concepción centrada en la sociedad, y un tercer vértice, la concepción centrada en la materia (véase figura 1). La concepción de los objetivos contenidos y métodos centrados en el niño tiene como premisas que el contenido de los programas educativos tanto en las artes como en cualquier otra asignatura debe utilizarse principalmente para abrir el potencial que posee todo niño, que el contenido educativo es un instrumento de autorrealización y que la primera responsabilidad del profesor es conocer al niño para poder ayudarle a desarrollar sus propios intereses y aptitudes. La educación estadounidense durante los años veinte y treinta, y hasta cierto punto en la década de 1890, tendía a concebir la misión de la educación de arte a la luz de estas ideas.

La concepción centrada en la sociedad considera que la educación formalizada a través de las escuelas públicas es un mecanismo social por el cual puede pasar la herencia cultural a la generación más joven. Considera que el currículum de la escuela es un vehículo con el cual afrontar las necesidades sociales de la comunidad; así, si la sociedad necesita más científicos o más ingenieros, el currículum de las escuelas debe dar mayor importancia al desarrollo de estas habilidades. Si la sociedad en la cual funciona la escuela debe afrontar necesidades al respecto de la contaminación del aire o de las relaciones raciales, el currículum de la escuela —incluyendo el currículum de arte— debe utilizarse para hacer frente a dichas necesidades. El Massachusetts de la época de Walter Smith y el Proyecto para la Educación de Artes de Owattona son claros ejemplos de enfoques curriculares de educación de arte centrados en la sociedad.

El enfoque de objetivos, contenidos y métodos de enseñanza del currículum centrado en las materias da mayor importancia a la integridad de la asignatura, su utilización en la experiencia y conocimiento humanos y su valor intrínseco. En esta concepción de los objetivos de la educación de arte, el profesor valorará el estudio de arte *per se*; intentará que el estudiante aprenda a mirar y a apreciar la obra de arte no porque esto pueda resultar socialmente útil, sino porque las grandes producciones de la mente y del espíritu humanos son los objetos de atención educativa adecuados. Resulta sorprendente que esta orientación del

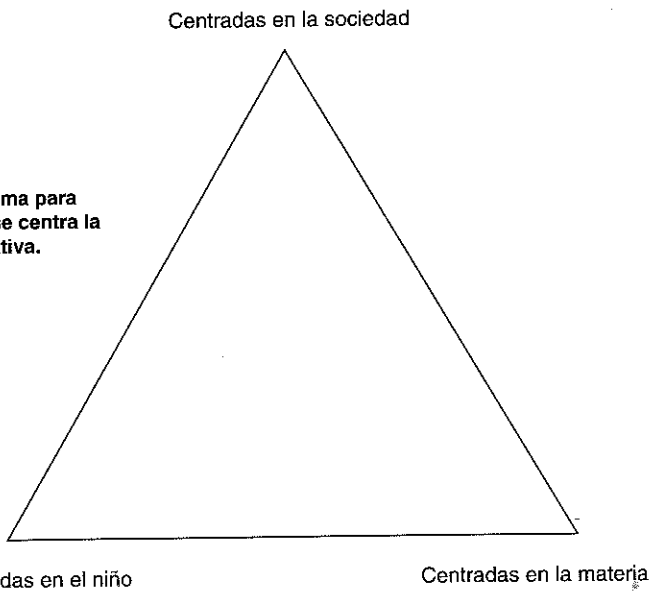


Figura 1. Paradigma para identificar dónde se centra la importancia educativa.

arte sea la que menos importancia ha tenido en la historia de Estados Unidos. Algunos de los textos de autores que «estudiaban cuadros» durante las primeras dos décadas del siglo XX y también durante los años cuarenta, tenían esta orientación general, pero, como tema general y omnipresente en este campo, la orientación centrada en la materia ha sido la más débil de las tres.

Considerando que la educación de arte ha alterado sus objetivos con el paso de los años, que está afectada por las fuerzas sociales que la rodean y que sus principales orientaciones pueden clasificarse en relación al interés por el niño, por la sociedad y por la materia, ¿debemos concluir que no es posible formular un juicio de valor en torno a los objetivos de este campo? El hecho de que en este campo se hayan producido cambios, ¿debe llevarnos a considerar que el problema de decidir cuáles deben ser los fines es superfluo o vacío? Pienso que no. En cuanto se decide tomar una determinación, intentar determinar el curso de un estado de cosas —y creo que todo profesor y estudioso profesional tiene además el derecho, la responsabilidad de hacerlo—, es preciso recurrir a ciertos criterios y métodos que nos ayuden a tomar determinaciones de valor en torno a los medios y los fines.

Ya se ha señalado que considero que, en general, la aportación más importante que puede hacer la educación de arte al crecimiento infantil está directamente relacionada con la naturaleza del arte, con lo que el arte tiene de distintivo, con las funciones que lleva a cabo el arte en la experiencia humana. En cierto sentido, esta postura es tan clara que podría parecer excesivamente simple si no se califica de forma adecuada. Me centraré a continuación en el comentario de dichas calificaciones.

Aunque en general resulta fácil decir que los objetivos de la educación de arte deben atender a lo que el arte tiene de único y valioso, es preciso tener en cuenta que los objetivos funcionan siempre para las personas, y que las personas viven en contextos. Así, cualquier afirmación sobre objetivos que no considere el quién y el dónde sólo podrá expresarse en los términos más generales y abstractos. Hasta aquí he descrito los objetivos de la educación de arte a este nivel, un nivel general y abstracto. Pero como los objetivos apuntan a personas y las personas viven en contextos, es importante identificar las características tanto de las personas como de los contextos para poder determinar si los objetivos que valoramos tienen o no valor en ese contexto.

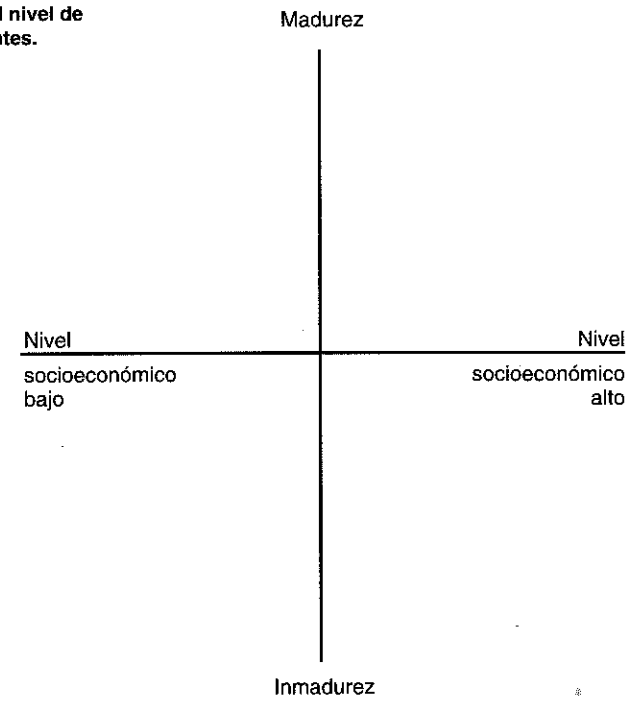
Obsérvese el paradigma de la figura 2. El eje vertical del paradigma es un continuo de desarrollo. Este continuo indica que, al formular o aplicar objetivos a las personas, una dimensión que debe tenerse en cuenta es su estadio de desarrollo. Obviamente, los niños crecen y cambian con el tiempo. Un niño de cinco años es capaz, desde el punto de vista del desarrollo, de asumir ciertos tipos de aprendizaje y experiencia que no podrían asumir otros niños, y lo mismo sucede si el niño tiene nueve años. Así, la posible conveniencia de dar mayor importancia a la realización de formas artísticas útiles en niños de cinco o

seis años, no tiene por qué funcionar en niños de doce años. Cada estadio de desarrollo, por decirlo así, afecta a lo que deseamos o pretendemos alcanzar. Además, las necesidades personales concretas del niño, si las conocemos, pueden afectar al modo como decidimos trabajar con él.

Psicólogos del desarrollo como Jean Piaget, Dale Harris, Heinz Werner, Jerome Bruner y otros han dedicado sus vidas profesionales a intentar descubrir cómo cambian los niños tanto en el ámbito cognitivo como afectivo a lo largo de sus vidas. Piaget,[32] por ejemplo, ha señalado que el desarrollo cognitivo de los niños cambia según un patrón predecible y que el tipo de operaciones cognitivas que un niño puede realizar depende de su edad y estadio de desarrollo. Así, el trabajo realizado en el estudio de la cognición y de la percepción ofrece varias pistas sobre lo que se puede conseguir en un determinado grupo de edad.

Los niños, además de ser distintos en cuanto a su nivel de desarrollo, lo son también con respecto al entorno cultural en el que viven, entorno que influye en su concepción del mundo. Por lo tanto, el eje horizontal es un continuo que representa las diferencias culturales. Estas diferencias se refieren a la situación

Figura 2. Paradigma para situar el nivel socioeconómico y el nivel de desarrollo de los estudiantes.



económica, al nivel social, a la localización geográfica, en definitiva a todos los factores que no tienen que ver con el desarrollo.

Reconocer que los factores culturales afectan al modo como un niño o un grupo de niños concebirán un entorno educativo concreto subraya la necesidad de atender a este entorno no sólo al considerar la formulación de objetivos para la enseñanza de arte sino también al decidir sobre el contenido y el método. En teoría, aunque no en la práctica, se podría considerar que el paradigma es un tipo de coordenada cartesiana. Podría colocarse a un niño o a un grupo de niños en cualquier punto dentro de los cuatro sectores. Así, un niño de seis años que viviera en un gueto urbano podría trabajar en un programa de arte con objetivos, contenidos y métodos bastante distintos a los de un niño de la misma edad que viviera en un barrio acomodado. Los objetivos que se formulasen para niños de estos dos grupos dependerían en parte de sus características, características que, si se dispone de los criterios adecuados, los situarían dentro de uno de los sectores del paradigma. Una vez «situado» a un grupo, los objetivos del programa de arte pueden tener o no que ver con la consecución de fines esencialistas, esto es, fines exclusivos del arte. Pueden orientarse a la consecución de fines que *en ese momento* exigen una mayor prioridad que los fines exclusivos al dominio del arte. Por ejemplo, si se está trabajando con niños campesinos que recelan del arte y de los artistas, se podría decidir orientar el programa de arte *en ese momento* con el objetivo de reducir su recelo ante el arte, de modificar sus actitudes hacia los artistas y demás, antes de dar paso a objetivos más centrados en la naturaleza y función propias del arte. Lo que hacemos en estos casos es intentar detectar aquellas características que pueden afectar a la consecución de valores educativos apreciados y alterar de forma táctica los objetivos a fin de obtener ventajas estratégicas.

Este procedimiento no es nuevo. Los profesores que trabajan en las aulas lo utilizan con mucha frecuencia para mantener la ecología educativa de la clase. En ocasiones disponen que la clase se dedique a actividades muy activas antes de empezar a trabajar en las que requieren un estilo de conducta más sedentario. Algunas veces los profesores denominan a este proceso «gradual». Sea cual fuere el término utilizado para definirlo, este proceso alude a la necesidad de adaptar el currículum y la enseñanza a la situación concreta y de alterar los objetivos, aunque sólo sea de forma temporal, a fin de hacer frente a las demandas concretas de ese momento.

Cuando se tiene en cuenta esta concepción general a la hora de orientar las ideas sobre los objetivos y contenidos de la educación de arte, se da uno cuenta de que el problema de formular objetivos pasa a ser considerablemente más complicado que remitirse a testimonios sinceros sobre los valores del arte en la educación. Lo que es bueno para una persona depende, como mínimo parcialmente, de esa persona a la cual se dirige.

Por si las cosas no fueran ya suficientemente complicadas, debe tenerse en cuenta además que no es posible caracterizar de una vez por todas a los niños con respecto a su situación en un continuo de desarrollo o cultural, ya que tanto los patrones de desarrollo como las situaciones culturales cambian con el tiempo. Así, el paradigma tiene una dimensión temporal. A medida que cambia la cultura, cambia también lo que los niños aprenden y experimentan —¿quién podría afirmar, por ejemplo, que las actitudes frente al sexo no han cambiado en los últimos veinte años?—. Dados estos cambios culturales, los patrones de desarrollo relativos a la idoneidad también se alteran; así, no se puede considerar que los datos que pudieron ser válidos en la situación de un grupo hace cinco o diez años deban ser necesariamente válidos en la actualidad. Por lo tanto, la función de la planificación educativa responsable consiste, en parte, en garantizar datos actuales válidos en los cuales basar las decisiones educativas que tienen que ver con los objetivos y contenidos de un área. La aparición de la televisión, la difusión de los medios de comunicación de masas y el cambio de sensibilidad en las películas han expuesto a los niños a fuentes de información nuevas y diferentes, y han conformado nuevas actitudes y proporcionado nuevos héroes. Deben tenerse en cuenta las consecuencias de dicho material a la hora de determinar lo que será educativamente relevante y útil en el currículum de arte.

Aunque estoy afirmando que los objetivos, contenido y métodos de los programas de educación de arte deben determinarse en relación a un continuo de desarrollo y cultural, no debe pensarse que considero que cualquier objetivo es adecuado en este campo, ni tampoco que esta área no puede hacer una aportación diferenciadora en el proceso educativo. Más bien al contrario. Las aportaciones más valiosas que puede hacer la educación de arte tienen que ver con lo que el arte puede ofrecer a la experiencia y conocimiento humanos. Si en la práctica educativa esta área se justificara en otros ámbitos, esto es, si se justificara en campos que *no* son exclusivos del arte, no podría reclamar mayor apoyo educativo que cualquier otro campo que afirmase realizar esas mismas aportaciones.

En definitiva, considero que la educación de arte puede realizar aportaciones únicas a la educación. Aunque en algún momento pueda ser necesario utilizar el arte para conseguir otros propósitos educativos, debe considerarse que dichos objetivos son necesarios a corto plazo para la consecución de aquellos fines que sólo puede proporcionar el arte.

4
cómo se produce el aprendizaje artístico

En los capítulos anteriores se han identificado y discutido las funciones del arte en la educación y se ha descrito la evolución de los principales temas en la historia de la educación del arte. Entre las ideas que han aparecido en estos capítulos, las dos siguientes me parecen de especial interés: para comprender qué hace el arte en la experiencia humana se requiere un análisis del propio arte. Para comprender por qué pensamos y enseñamos arte en la educación del modo como lo hacemos, se requiere la comprensión de esta área en su contexto histórico, social y educativo.

Pero una vez comprendidos estos aspectos de la educación de arte quedará todavía por determinar cómo pueden hacerse vívidas las contribuciones del arte en las escuelas. Después de todo, la principal misión de los educadores de arte no es simplemente comprender algo, sino facilitar el desarrollo artístico de seres humanos. Por lo tanto, el profesor se enfrenta ante el problema de cómo realizar mejor esta función. ¿Cómo se aprende a crear, experimentar y comprender el arte? ¿Qué tiene que hacer el profesor en la clase? ¿Cómo puede planificarse de forma eficaz un currículum de arte?

Este capítulo identificará y discutirá de qué modo se produce el aprendizaje artístico. Los siguientes capítulos abordarán en qué medida la enseñanza y la organización del currículum influyen en este aprendizaje. Asumimos aquí que si logramos obtener algún conocimiento sobre el modo de aprender en el terreno del arte, seremos capaces de conseguir dicho aprendizaje a través de la enseñanza.

Los múltiples aspectos del aprendizaje artístico

Se ha señalado al principio que el aprendizaje artístico no es un aprendizaje en una sola dirección. El aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural. De ahí que la comprensión del aprendizaje artístico requiera que atendamos a cómo se aprende a crear formas visuales que tienen naturaleza estética y expresiva, a cómo se aprende a ver formas visuales en el arte y en la naturaleza y a cómo se produce la comprensión del arte. A estos tres aspectos del aprendizaje artístico se les puede denominar aspectos productivo, crítico y cultural.

Como he indicado en los capítulos anteriores, a lo largo de los años han ido apareciendo diferentes creencias al respecto de la función del arte en la educación y al respecto de las responsabilidades del profesor en dicha función. Una de las creencias ampliamente aceptadas hace cincuenta años tendía a concebir al niño como un organismo desdoblado cuyo talento artístico llega a materializarse mediante una enseñanza comprensiva y no obstructiva. Se consideraba que el niño se desarrollaba básicamente de dentro hacia afuera.[1] Si el aprendi-

zaje artístico hubiese sido de hecho una consecuencia automática de la madurez, la función del profesor de arte habría resultado relativamente sencilla. Su única labor habría sido la de ofrecer materiales artísticos e incentivar al niño, observando su desarrollo. Sin embargo, el desarrollo artístico es producto de complejas formas de aprendizaje que se llevan a cabo en cada uno de los tres dominios citados anteriormente. Incluso profesores de arte bien preparados olvidan a menudo la cantidad de esfuerzo, práctica y estudio que han necesitado para lograr adquirir las habilidades que poseen en el campo del arte.

Por lo tanto, partiré de la premisa de que el aprendizaje de arte no es una consecuencia automática de la madurez, y que, además, se puede facilitar a través de la enseñanza. La cuestión que queda ahora por determinar es cómo se produce el aprendizaje de arte.

Por razones de conveniencia, empezaremos por analizar los aspectos críticos y productivos de dicho aprendizaje.

Una de las concepciones más útiles en el ámbito del aprendizaje de arte la han desarrollado los psicólogos de la Gestalt, en especial Rudolf Arnheim.[2] La teoría del desarrollo perceptivo de la Gestalt afirma que las personas maduran aumentando su capacidad de discriminar entre las cualidades constitutivas de su entorno. Según esta teoría, un adulto puede percibir cualidades y relaciones entre cualidades que son mucho más complejas y sutiles que las que pueden percibir la mayoría de los niños. Los psicólogos de la Gestalt denominan diferenciación perceptiva a este proceso que consiste en percibir, comparar y contrastar cualidades.

Un ejemplo de este proceso puede observarse en la capacidad que tienen los expertos o entendidos a la hora de distinguir entre aspectos extremadamente sutiles del mundo. En el área gustativa —el área del gusto— podemos hallar a *gourmets* del vino que son capaces de detectar características muy sutiles del vino, características que a la mayoría de nosotros se nos escapan. Su experiencia con el vino, su capacidad de atender a su aroma y color, así como a su sabor, se manifiesta en el desarrollo de un paladar muy refinado. En las artes visuales, los críticos y los artistas han desarrollado también capacidades muy refinadas de percepción. Los críticos de arte pueden identificar cuadros realizados por el mismo artista y distinguir cuándo se creó la obra, incluso entre períodos de tiempo muy cortos. La gran experiencia que tienen observando formas visuales ha hecho que aumenten sus capacidades perceptivas. Gracias a su trabajo, han alcanzado una alta diferenciación perceptiva.

Los niños también desarrollan su capacidad de percibir cualidades. No podrían ver, a menos que se les enseñase, que un campo de césped, por ejemplo, no es simplemente verde sino que contiene una amplia variedad de tonos de verde, además de otros colores. No podrían darse cuenta de que una forma concreta, por ejemplo un edificio, es ligeramente más ancha que alta. En definiti-

va, su capacidad de percibir relaciones se desarrolla a medida que aprenden, y esta capacidad se ve afectada por el tipo de experiencia que tienen.

Se ha observado que los niños procedentes de minorías con bajos ingresos, y especialmente los hijos de pobres que viven en guetos —en *aquellas zonas* que gozan de escuelas—, no desarrollan ciertos tipos de capacidades perceptivas en la medida en que lo hacen los niños de padres más acaudalados.[3] La experiencia que tienen —o que no tienen— en sus casas o vecindarios tiende a impedir que se desarrolle su capacidad de distinguir aspectos sutiles de *ciertas* partes de su entorno. El hecho de que la medición de su capacidad perceptiva sea normalmente más baja que la de los niños de clase media les incapacita a menudo para tareas escolares que requieren capacidades perceptivas superiores a las que ellos poseen.

Debe señalarse que la diferenciación perceptiva, así como la diferenciación cognitiva en general, se desarrolla progresivamente, haciéndose más compleja y refinada a medida que una persona aumenta su experiencia en un área. Un hábil ebanista, por ejemplo, puede percibir aspectos de la fabricación de muebles que la mayoría de nosotros no podemos ver. Un experto en ciencias políticas es capaz de pensar en ramificaciones de decisiones políticas de las que la mayoría de nosotros somos inconscientes. En efecto, una de las razones por las que las personas profanas reciben respuestas interminables a problemas que plantean a expertos se debe precisamente a que las personas profanas tienden a simplificar demasiado la cuestión, mientras que los expertos reconocen la complejidad de la respuesta. La persona profana concibe a menudo de forma dicotómica las respuestas a preguntas y las soluciones a problemas. El experto, la persona con diferenciación perceptual y cognitiva en un campo concreto, ve la continuidad. En cada una de las modalidades sensoriales —la auditiva, la cinestésica, la visual, la olfativa y la gustativa—, los individuos pueden diferenciarse perceptivamente de forma progresiva. En la educación de arte nos interesa sobre todo el desarrollo de la modalidad sensorial visual.

La capacidad de ver cualidades visuales en el entorno no tiene un solo desarrollo lineal que parte de las cualidades menos diferenciadas hasta alcanzar las más altamente diferenciadas. El mundo visual es sumamente complejo y a medida que maduramos, aprendemos a reducir el mundo visual a ciertos símbolos visuales generales y discursivos para dichas cualidades. Por ejemplo, si observásemos cuidadosamente la forma y el color de un árbol, veríamos una forma tridimensional muy compleja y una amplia gama de formas, texturas, tonos e intensidades. Normalmente, no nos tomamos el tiempo necesario para observar un árbol de esta manera. La esencia de la percepción consiste en ser selectiva. La estructura de referencia que utilizamos en el momento de observar un árbol afecta a nuestra percepción y, en consecuencia, determina lo que vemos. Pero, además, el color y la forma del árbol se generalizan a partir de los numerosos ár-

boles particulares que hemos visto. De hecho, esta generalización visual, o concepto visual, tiende a interferir mediante una percepción más cualitativa y analítica de las particularidades de cada árbol concreto. De forma similar, pese a que cuando vemos a un hombre situado bajo una luz azul de hecho nos parece azul, nuestro conocimiento de su color «verdadero» interfiere en nuestra consciencia de las cualidades visuales que su figura muestra en ese momento. A estas interferencias que emanan de lo que hemos aprendido a esperar de ciertos fenómenos se las denomina constancias visuales. Estas constancias reemplazan lo que vemos por lo que sabemos mediante la sustitución de las cualidades concretas que hallamos en un momento y un lugar concretos por las generalizaciones visuales o estereotipos perceptivos que hemos desarrollado a través del aprendizaje perceptivo.

La adquisición de constancias visuales es extremadamente útil para la vida diaria. Normalmente, vemos las cosas de forma instrumental; esto es, con frecuencia vemos objetos antes de ser capaces de reconocerlos, clasificarlos o utilizarlos.[4] Utilizamos las cualidades que percibimos en el mundo como apuntes con los que realizar las cosas que queremos realizar. En el contexto de la vida práctica, sería inadecuado gastar buena parte del tiempo y el esfuerzo atendiendo a los matices de las cualidades. En la mayoría de contextos de la vida diaria, esta atención no tendría función alguna. En definitiva, las constancias visuales son, en muchos marcos, habilidades funcionales que nos permiten continuar con nuestras tareas.

Sin embargo, en el campo de las artes visuales, es preciso organizar estas constancias visuales a fin de ver de qué manera está organizado el mundo visual. Es preciso organizarlas porque a menudo interfieren en nuestra percepción estética del mundo visual. Para ayudar a organizar estas constancias visuales los artistas utilizan algunas veces mecanismos como el de extender el brazo sosteniendo un lápiz en la mano, mecanismo utilizado para medir visualmente las formas que están observando. Otras veces miran a través de plantillas de cartón para estructurar el área que desean observar.

Las constancias visuales no son los únicos mecanismos cognitivos que afectan a la percepción visual; el dominio de diversas estructuras cognitivas, de estructuras de referencia o de conjuntos afecta también profundamente a todo cuanto percibimos en un campo visual. Lo que hacemos en una situación concreta depende en buena medida no sólo de las características objetivas de dicha situación, sino también de lo que aportamos a la situación bajo la forma de nuestras necesidades inmediatas y de la historia de nuestra vida pasada. Si, por ejemplo, estuviésemos cruzando un gran puente, podríamos atender a él en tanto que monumento del genio constructor del hombre, en tanto que ejemplo de la conquista de la naturaleza por el hombre, en tanto que símbolo de valor económico o en tanto que forma visual colocada ante un fondo de cielo y monta-

ñas. Cada una de estas cuatro estructuras de referencia dirige la atención a aspectos distintos del puente y cada una de ellas ofrece al individuo un modo concreto de otorgar significado a dicho puente.

El impacto que tienen las diferentes estructuras de referencia sobre un «mismo» fenómeno queda perfectamente ilustrado por los comentarios que realizaron un ministro, un agente de negocios inmobiliarios y un ganadero al situarse ante un acantilado que dominaba sobre el Gran Cañón. Tras unos momentos de observación, el ministro afirmó: «¡Qué gran regalo de Dios!»; el agente de negocios inmobiliarios musitó: «¡Qué fantástico lugar para construir moteles!»; y el ganadero exclamó: «¡Qué lugar infernal para perder una vaca!».

Cada uno de esos hombres vio el Gran Cañón de forma diferente; la experiencia que cada uno de ellos tuvo estuvo afectada por la estructura de referencia que cada cual aportó a la situación. Si pensamos en las estructura de referencia como plantillas a través de las cuales los hombres observamos el mundo, veremos que cada plantilla ofrece sus propias ventanas al mundo, que cada una de ellas admite cierta luz y cierra la percepción a diversas áreas. La estructura de referencia estética es una de las plantillas que las personas pueden aprender a utilizar cuando se relacionan con el mundo. Con una estructura de referencia estética se concibe el mundo en relación a su estructura formal y a su contenido expresivo. A lo primero que se atiende en la concepción de una forma no es a su valor económico, su historia o su composición química, sino a sus cualidades visuales y sus relaciones.

Philip Phenix[5] y otros filósofos y psicólogos de la educación han afirmado que el proceso de escolarización debe consistir en intentar que los niños aprendan a utilizar las diversas estructuras de referencia que los hombres han desarrollado en su intento por comprender, experimentar y controlar la naturaleza. Estas estructuras de referencia se desarrollan más intensamente en las disciplinas del pensamiento y el sentimiento humanos conocidas como artes y ciencias. Según el sistema de referencia de Phenix al respecto del currículum escolar, se debería intentar que los niños adquiriesen las herramientas de las diferentes disciplinas, que se les enseñaría a utilizar para que adquiriesen sentido de la experiencia.

La adquisición de estas diversas disciplinas, como la disciplina del arte, no se consigue de forma automática. Debe aprenderse cada una de ellas. Como en todas las disciplinas, existe una dimensión técnica que está formada por el lenguaje que constituye la disciplina, por los términos o formas concretos que utiliza y por el modo como funciona en su tarea concreta, esto es, por su método de funcionamiento. En las artes visuales los niños desarrollan expectativas para la forma visual, a menudo a partir de las ilustraciones de los libros con los cuales aprenden a leer y del tipo de arte que encuentran en su casa y en su comunidad. Estas formas de arte influyen en la manera como el niño concibe el arte.

Así, se convierten en su estructura de referencia para el arte. Si, por ejemplo, un niño nunca ha visto arte abstracto o no figurativo, si su concepción del arte se limita a formas que imitan la naturaleza, le resultará difícil, en principio, poder apreciar el arte abstracto o no figurativo. Lo que él supone que debe ser el arte tiende a impedir la percepción de objetos que para él no pertenecen a la categoría «arte». En definitiva, lo que un niño aprende se debe en parte a lo que tiene la posibilidad de experimentar. Estas experiencias contribuyen al desarrollo de estructuras de referencia que a su vez crean expectativas que admiten o rechazan ciertos aspectos del entorno. Parte del problema al cual se enfrentan los profesores de arte es conseguir que el niño amplíe su estructura de referencia, de modo que su concepto del arte se amplíe también más allá del concepto, a menudo limitado, que está vigente en muchos hogares y comunidades.

Otra característica del desarrollo perceptivo es el hecho de que, en un momento dado, los niños pequeños se centran a menudo en un solo aspecto del mundo visual y, con frecuencia, no se dan cuenta de la relación que dicha forma concreta, o conjunto de formas, tiene con un campo visual más amplio. Piaget denomina a este proceso centralización, esto es, la tendencia a centrarse en formas concretas o en aspectos de la forma sin relacionar dicho aspecto con un campo mayor.[6] Piaget denomina al proceso contrario descentralización.

Pero la capacidad de percibir relaciones de formas concretas con campos complejos de la forma es crucial en las artes. El artista debe ser extremadamente consciente de que el cambio en una parte de la pintura o de la escultura, por ejemplo, afecta a las demás partes. No ser consciente de la interacción entre las formas supone impedir la consecución de una forma total y unificada en la cual las cualidades componentes parezcan tener consistencia.

Así, cuando una persona desarrolla habilidades como artista, es capaz de abordar las decisiones sobre las formas que utiliza dentro de un campo visual en relación a otras formas que ya ha desarrollado o va a desarrollar. Su pensamiento y sentimientos al respecto de las cualidades son relaciones, y las cualidades del campo visual como totalidad se convierten en el criterio a partir del cual se toman decisiones sobre formas concretas.

Las personas cuyas habilidades perceptivas no están desarrolladas tienden a centrarse en una sola forma en cada momento. A la hora de decorar una sala, por ejemplo, seleccionan artículos individuales, artículos que en sí mismos podrían ser muy bonitos pero que no «encajan» con relación a los demás. El desarrollo perceptivo en el arte o en las tareas relacionadas con el arte se pone de manifiesto mediante la capacidad individual de ver relaciones visuales complejas. En lugar de una visión focal, se desarrolla la visión contextual.

Resulta interesante observar que la capacidad de ver y comprender relaciones entre fenómenos es lo que normalmente llamamos haber desarrollado un sentido de la madurez o de la perspectiva. El niño no ve ni comprende, o no

verá ni comprenderá, la amplia gama de consecuencias que tienen ciertas acciones, mientras que se supone que el estadista es quien está más capacitado para hacerlo. En efecto, esto es lo que cabe esperar de un estadista.

Hasta aquí, he descrito el concepto de diferenciación perceptiva y he indicado que la capacidad de diferenciar perceptualmente formas visuales puede facilitarse a través de la experiencia. Puede decirse que una de las principales aportaciones del campo de la educación de arte es la de ayudar a que las personas aprendan a ver cualidades que normalmente escapan a su atención. También he indicado que no sólo aprendemos a ver a través de la experiencia y del aprendizaje, sino que ciertos tipos de experiencia tienden a dificultar la capacidad de percibir el mundo en ciertos sentidos. La estructura de referencia, el conjunto mental o la expectativa que aportamos a un hallazgo, afectan profundamente a lo que hacemos con la experiencia que tenemos. Las expectativas funcionan como constancias perceptivas que a menudo interfieren en nuestra percepción de las relaciones visuales. En dichos casos, lo que sabemos desplaza a lo que podemos ver. Por esta razón, algunos artistas, especialmente los estudiantes de una escuela de arte, utilizan «muletas» visuales que les ayudan a superar estas constancias.[7] Uno de estos mecanismos consiste en sujetar un lápiz o un bolígrafo con el brazo extendido, y otro es realizar una plantilla con papel o cartulina.

El contenido expresivo de la forma visual

Sin embargo, la percepción de cualidades visuales al servicio de la experiencia estética no se consigue con la mera observación de las relaciones visuales en un sentido estrictamente formal. También debe atenderse al carácter expresivo de la forma visual. Con el término carácter expresivo aludo a la cualidad vital —la capacidad de sentimiento— que provoca el objeto visual.

Lo que no debemos olvidar a la hora de analizar las diferencias entre las obras es que *todas* las formas visuales tienen cierto carácter expresivo. Los psicólogos llaman a estas características cualidades fisonómicas. Debemos prestar atención a todo lo que percibimos de un objeto o evento en cuanto al tipo de sentimiento que provoca. El impacto de una imagen no consiste simplemente en su capacidad de atraer la atención ni en el hecho de que sus relaciones cualitativas puedan resultar vagamente agradables. El impacto y la importancia de una imagen están en el tipo de sentimiento que genera en quienes se enfrentan a ella.

Arnheim ha señalado,[8] y creo que hasta cierto punto de forma adecuada, que la expresión es el principal contenido de la percepción. Con esto quiere decir que antes de que un individuo perciba la forma analítica, percibe el carácter expresivo de la forma visual y, por lo tanto, experimenta la naturaleza sensible del objeto mediante su percepción. Justifica esta hipótesis afirmando que la necesi-

dad de leer el carácter expresivo de los objetos está relacionada con la necesidad orgánica de determinar la disposición expresiva de otros organismos; es decir, que se trata de una habilidad necesaria para la supervivencia. Por poner un ejemplo de la vida diaria, la mayoría de nosotros reconocemos qué actitud hacia nosotros tiene una persona por el modo como se comporta cuando está con nosotros. Su conducta no sólo se pone de manifiesto en lo que dice sino en *cómo* sonríe o no llega a sonreír, *qué* postura adopta o *cómo* se sienta cuando estamos con ella, el tono de su voz y cosas por el estilo.[9] Estas indicaciones fisonómicas no verbales comunican un sentido personal de comodidad, confianza, hostilidad, ira, inseguridad y demás. Desde que somos niños aprendemos a responder a este tipo de indicaciones antes de aprender a comprender el lenguaje formal. Las aprendemos en los brazos de nuestra madre.

Los artistas de todos los campos están interesados por el contenido expresivo de la forma y a menudo intentan ordenar cualidades para que su obra exprese dicho contenido de manera concreta. Sin embargo, no todos los que observan una forma visual son capaces de percibir su contenido expresivo. Cuando, por ejemplo, el contenido expresivo de una obra de arte es sutil o cuando las expectativas o estructuras de referencia de un individuo son inadecuadas, a menudo no se percibe la expresividad de la obra; en ese caso, la experiencia afectiva con la obra quedará minimizada. Si, por ejemplo, una persona se enfrenta a un cuadro no figurativo con la expectativa de que el arte consiste en la imitación de la naturaleza, es posible que observe el cuadro con la intención de hallar en él formas representativas. Si no puede hallar dichas formas, es probable que su experiencia resulte desconcertante; no sabrá qué pensar de esta obra. La obra no estará conforme con sus expectativas en cuanto a lo que supone que es el arte. En este sentido, Arnheim afirma que la expresión es el principal contenido de la visión que requiere cualificación. Pero esto sólo es cierto en algunos casos.

La idea de que las formas artísticas expresan sentimientos es sumamente importante en el campo de la estética. Uno de los principales y más persuasivos defensores de esta idea de arte es Suzanne Langer. Langer afirma que «Una obra de arte es una forma expresiva que percibimos a través de los sentidos y de la imaginación y que expresa sentimientos humanos».[10] Para Langer el artista conoce de manera discursiva las formas del sentimiento y, a través de este conocimiento, puede llevarlas a la existencia. Una vez materializadas, estas formas pasan a ser públicas y ofrecen, a quienes son capaces de percibirlas, un sentimiento peculiar frente a la obra de arte concreta a la que se enfrentan. Pese a que no es éste el lugar para profundizar con detalle en la teoría del arte de Langer, es importante que observemos la importancia que ha tenido la expresividad en la teoría estética. La expresividad que toda forma conlleva es un aspecto importante de su carácter total, pero experimentarla es, en parte, resultado de haber aprendido a atender a la forma de modo adecuado.

¿Por qué la forma visual muestra algo más que cualidades concretas, esto es, rojo, azul, áspero o geométrico? ¿Por qué expresa, transmite o provoca un sentimiento concreto o un carácter emotivo como la intensidad, la tranquilidad, la tensión o la melancolía? Existe una teoría que afirma que respondemos emocionalmente a formas concretas porque hemos aprendido a relacionar dichas formas con otras experiencias que para nosotros tienen un significado emocional concreto. Por ejemplo, en la sociedad estadounidense, los coches Lincoln se asocian a menudo con la elegancia y la riqueza. Buena parte de las personas que poseen estos coches son ricas y de mediana edad. Nuestra experiencia con los factores asociados a los Lincoln afecta a nuestra percepción de su contenido expresivo. Sentimos que el coche tiene elegancia porque hemos aprendido a asociar este sentimiento con el coche.

De forma similar, el coche deportivo Jaguar XKE provoca un sentimiento de velocidad pura. El anuncio de los fabricantes también transmite este carácter. Considérese nuestra respuesta al Lincoln: la teoría asociativa sostiene que aprendemos a asociar los sentimientos con la forma, pero que no hay nada intrínseco en la forma que genere en nosotros ciertos sentimientos.

Una teoría rival afirma que el carácter de la propia forma, la relación que tiene la figura o figuras con el marco en el que aparecen, determina la cualidad de sentimientos que experimentamos cuando nos hallamos ante ellas. Esta teoría sostiene que las relaciones figura-marco se perciben debido a la luz que dichas relaciones emiten y a la cual responde nuestro sistema sensorial visual. Estas relaciones provocan diversas reacciones en nuestro sistema nervioso. Así, el hecho de que tengamos un sentimiento concreto en presencia de un cuadro de Motherwell, comparado con el que tenemos ante uno de Ferren, no es sólo una cuestión de asociación o aprendizaje sino que se debe, según afirma esta teoría, al carácter intrínseco de la propia forma.[11] Las relaciones entre las formas existentes dentro de un campo visual evocan una reacción debido al patrón de luz que emiten. El propio patrón, tomado como un estímulo, es evocador.

En mi opinión, las múltiples concepciones de la respuesta artística nos inducen a plantear diversos enfoques del tema. Si se cree que las respuestas a las formas visuales están sólo en función de la asociación, los problemas educativos de los aspectos críticos del arte pasan a ser exclusivamente los relativos al aprendizaje asociativo. Es decir, la función del profesor es la de ayudar al estudiante para que aprenda a asociar las formas de la obra con otras experiencias que posee. O bien, la función del profesor se convierte en ofrecer experiencias concretas en presencia de la obra, de modo que pueda asociarse la obra con dichas experiencias. En la teoría psicológica, a este tipo de prácticas se las denomina aprendizaje emparejado.

Sin embargo, si se da mayor importancia al carácter intrínseco de la forma visual, esto es, si se considera que las cualidades visuales, debido a sus relaciones inherentes, provocan estados concretos de sentimiento —considerando, desde

luego, que se conciben con la estructura de referencia adecuada—, entonces la función del profesor pasa a ser la de ayudar a que quienes son menos sofisticados visualmente aprendan a percibir y, por lo tanto, a experimentar las cualidades que la obra muestra.

Considérese, por ejemplo, la siguiente pregunta: «¿El contenido expresivo de los Apartamentos 860-880, comparado con el contenido expresivo de la casa Robie, está en función de la asociación o de las relaciones entre las formas de cada edificio?». La teoría de la Gestalt afirmaría que el carácter de la forma de cada uno de estos edificios tiene que ver con el modo como nos sentimos cuando los percibimos, y que los sentimientos que experimentamos no aparecen simplemente al asociar con edificios reacciones previamente aprendidas, sino más bien al reaccionar a la estructura formal que ofrece cada edificio. Así, el sentimiento de precisión, la cualidad de fragilidad y estilización en los Apartamentos 860-880, comparado con el sentimiento de impacto horizontal ante la casa Robie, se debe al carácter de sus respectivas formas. La precisión y la horizontalidad son características objetivas de los Apartamentos 860-880 y de la casa Robie, respectivamente. Esta teoría afirmaría que dichas características son tan objetivas como sus respectivas alturas.

La teoría asociacionista afirmaría que los Apartamentos 860-880 adquieren su sentimiento de precisión de lo que sabemos sobre la utilización del metal y del vidrio. Como estos materiales son manufacturados y requieren pequeñas tolerancias para que la construcción sea adecuada, especialmente en un edificio tan alto como el 860-880, asociamos la precisión a esta pieza arquitectónica.

El sentido de impacto horizontal de la casa Robie se consigue, según sostendría esta teoría, por el modo en que las formas de la casa imitan los montículos que se alzan en una llanura lisa y abierta. El sentimiento que experimentamos en dichas llanuras, o en zonas similares, se asocia al techo de vigas voladizas de la casa Robie.

Por mi parte, creo que el modo en que respondemos a una forma visual depende de las características que se encuentran tanto en las formas como en el observador. Algunas de estas características se pueden explicar por asociación y otras mediante la teoría de la Gestalt. En un capítulo posterior de este libro presentaré un esquema para identificar cómo funcionan estos componentes y qué requieren del observador. Pasemos ahora a los problemas del dominio productivo y examinemos las demandas que este modo de actividad artística exige de quien aprende.

Aspectos productivos del aprendizaje de arte

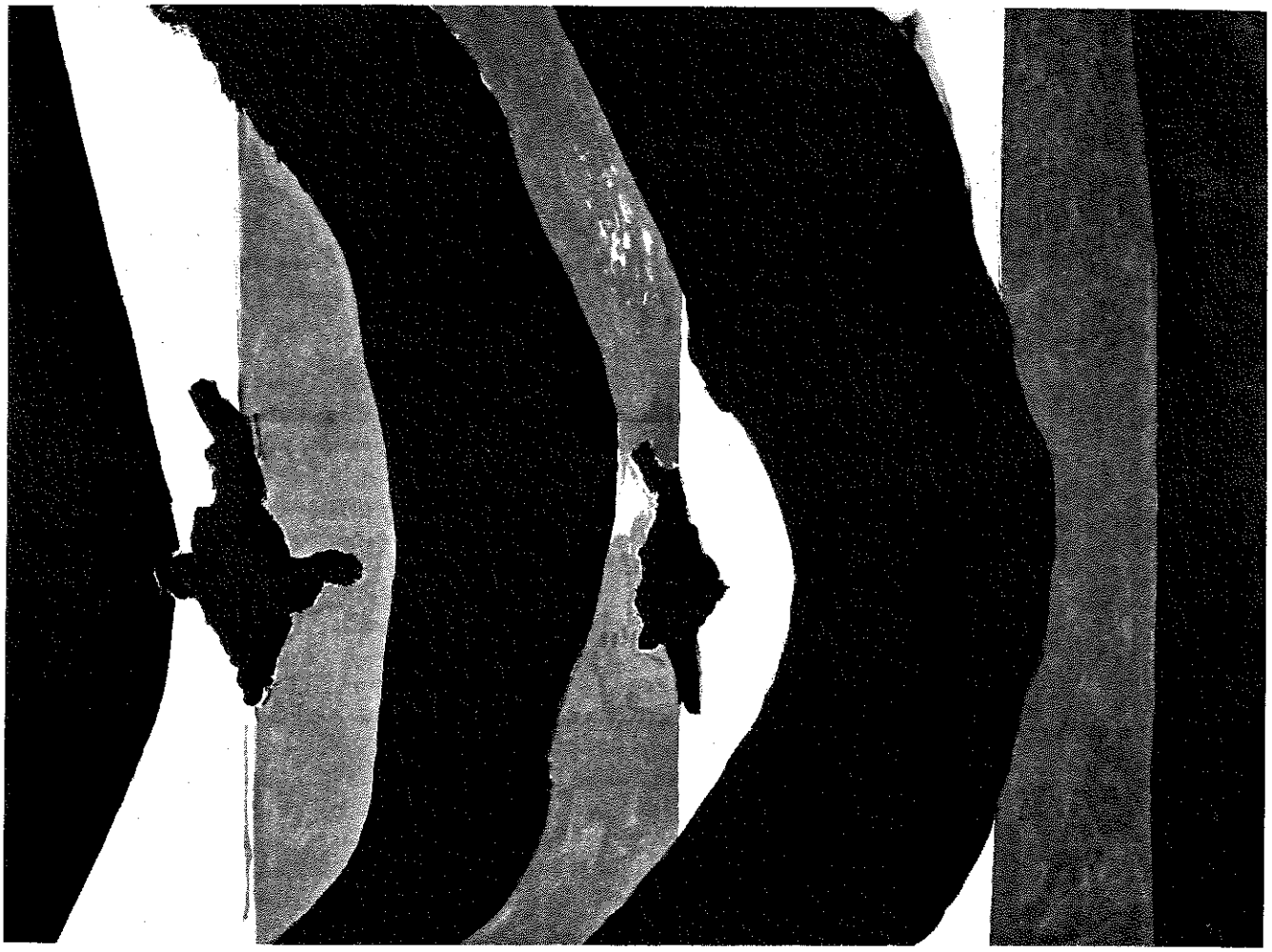
¿Cómo se puede aprender a dibujar, pintar o esculpir? ¿Qué significa que una persona deba ser capaz de hacerlo a fin de producir formas —representativas o abstractas— que tengan cierto talante estético o expresivo? Aunque en la bibliografía de investigación no puede hallarse la respuesta a estas preguntas, sí

pueden encontrarse factores que parecen ser importantes en el dominio productivo del aprendizaje de arte. Estos factores son cuatro:

1. Habilidad en el tratamiento del material.
2. Habilidad en la percepción de las relaciones cualitativas entre las formas producidas en la propia obra, entre las formas observadas en el entorno y entre las formas observadas como imágenes mentales.
3. Habilidad en inventar formas que satisfagan a quien las realiza, dentro de los límites del material con el cual está trabajando.
4. Habilidad en la creación de orden espacial, orden estético y capacidad expresiva.

Examinaremos cada uno de estos factores o tipos de habilidad por separado. La primera capacidad que se considera importante en la producción de formas visuales es la capacidad de tratar el material con el cual va a realizarse la forma. Toda forma artística es un objeto o evento público en el sentido de que alguien, algún artista, debe tomar una imagen, idea o sentimiento privados y transformarlos en una serie de cualidades que otros puedan experimentar. Para hacerlo, este individuo debe trabajar con y a través de las cualidades características y potenciales de cierto material. El material que un individuo decide utilizar no es una decisión insignificante en el curso de la creación artística. El material afecta profundamente a la obra del artista como mínimo en dos sentidos. En primer lugar, por la naturaleza del material. Si, por ejemplo, se está trabajando con acuarela, pintura al óleo, madera blanda o acero, cualquiera de estos materiales contribuye significativamente al carácter del producto final. Todo material tiene su propio carácter visual y táctil, carácter que dará cuerpo a la forma que uno otorga al material. Esta interdependencia de material y forma ofrece dos de los parámetros más importantes de la obra terminada.

En segundo lugar, el material que un artista decide utilizar plantea demandas concretas a su propia habilidad. En este sentido, el material no es sólo un agente pasivo a la espera de la intuición y sensibilidad del artista; sus características concretas establecen límites al respecto de qué formas pueden realizarse y cómo. Algunas formas que pueden conseguirse con vidrio o plástico no son posibles con arcilla o madera. Cada material establece límites distintos a la obra del artista. Es más, cada material requiere un conjunto de habilidades técnicas en cierto modo distinto. El modo como se sujeta un pincel de cerdas comparado con uno de marta cuando se trabaja con óleo o con acuarela es distinto. El tiempo que se debe esperar antes de volver a pintar en el cuadro dependerá de si se está trabajando con caseína o con óleo. Una persona hábil manejando un material puede ser inepta para otro; por lo tanto, el material afecta al producto



Robert Motherwell, «Pintura mural n.° 10», 1964, acrílico. Museo de Arte de San Francisco.

final otorgando sus características peculiares a la obra y estableciendo una serie única de demandas a quien decide utilizarlo.

La importancia del material en el dominio productivo del aprendizaje de arte es considerable. A menos que como mínimo se haya desarrollado cierto control sobre el material que se espera utilizar como *medio* de expresión artística, existe poca posibilidad de que el material pueda conseguir su categoría de medio. Esto significa que un individuo no sólo debe haber desarrollado cierta habilidad en el tratamiento del material, sino que debe haber desarrollado también cierta habilidad en el manejo de las herramientas necesarias para trabajar con dicho material.

La capacidad de tratar el material de modo que actúe como medio o agente de expresión artística es una condición necesaria para dicha expresión. Sin embargo, no es condición suficiente. La expresión artística no sólo requiere la capacidad de controlar el material con el cual se trabaja; requiere también que el material se pueda organizar en formas que se correspondan con la intención del artista o satisfagan su sensibilidad visual una vez que dichas formas hayan sido cre-

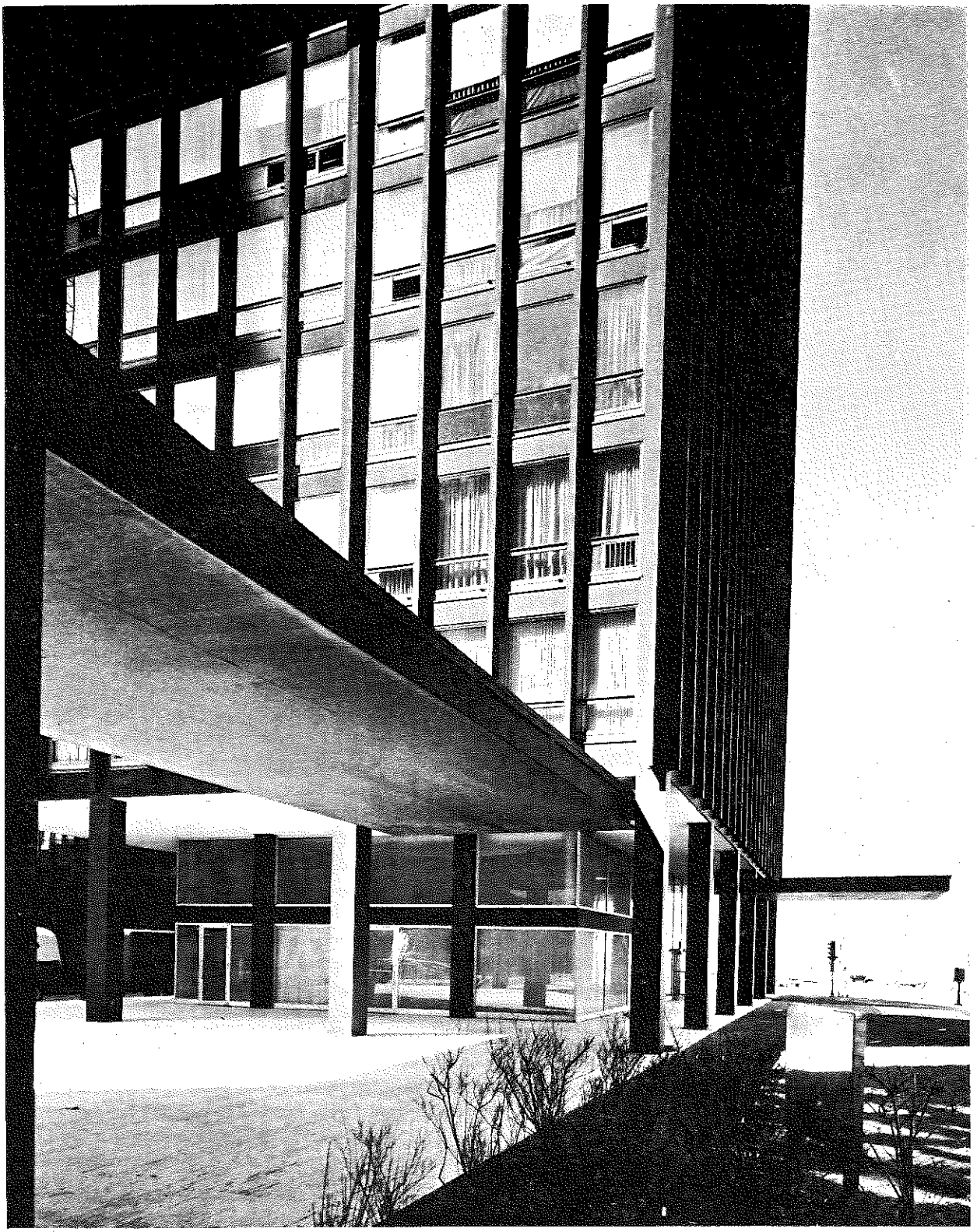
adas o descubiertas en su obra. En la mayor parte de las artes visuales del pasado, esto significaba que se debía prestar cierta atención al problema de la representación del mundo visual, al intento de crear ilusión a través del arte. ¿Cómo se puede crear en una lámina de papel, o en una tela, una imagen que proporcione al observador un sentido de la tercera dimensión? ¿Cómo se puede crear una imagen que otros pueden reconocer como representativa de un objeto del entorno? En el lenguaje discursivo no esperamos que los ruidos que hacemos, a los que llamamos palabras, imiten las formas ante las que nos hallamos. Durante siglos, ha sido característico de las artes visuales el intento de realizar cierta imagen que representase el mundo visual. En los niños, el deseo de representar ha sido típico en el dibujo y la pintura. El problema al que nos enfrentamos ahora es el de determinar cómo se ha llegado a esta proeza. ¿Cómo se crea en una superficie plana la ilusión de un mundo conocido en un contexto tan distinto?

El problema de explicar cómo una persona, especialmente un niño, aprende a dibujar ha intrigado a los investigadores de los últimos cien años. Durante ese tiempo, se han formulado varias teorías y explicaciones. Nos centraremos en primer lugar en las teorías cuyo objetivo básico consiste en dar cuenta de las características de los dibujos de los niños y a continuación nos desplazaremos a un nivel de explicación más general al respecto del problema de la realización de imágenes artísticas.

Teoría y especulación sobre los cambios en el arte infantil

Uno de los conceptos teóricos más sofisticados del desarrollo infantil en el arte es el propuesto por Rudolf Arnheim en su libro *Art and Visual Perception*.[12] Desarrollando una estructura de referencia de la Gestalt, Arnheim afirma, como otros psicólogos de la Gestalt, que la percepción se desarrolla de totalidades a particularidades mediante un proceso de diferenciación perceptiva. La naturaleza proporciona al organismo los procesos de percepción y, durante el curso de la maduración, las capacidades perceptivas del niño se diferencian cada vez más. Por esta razón, el niño ve menos que el adulto, y, afirma Arnheim, los esquemas simplificados que dibuja el niño no son exclusivamente resultado de habilidades motrices limitadas sino un reflejo de sus capacidades perceptivas. El niño dibuja un círculo antes de dibujar un cuadrado porque este último tiene una diferenciación mayor. Dibuja lo que ve, no lo que sabe, según Arnheim. Llamando la atención sobre la «falacia» de la teoría intelectualista del arte infantil, Arnheim escribe:

> La explicación más antigua —e incluso la más extendida en la actualidad— de los dibujos infantiles es que en la medida en que los niños no están dibujando lo que en efecto ven, alguna otra actividad mental distinta a la percepción es responsable de la modifi-



Mies van der Rohe, detalle, Apartamentos 860-880. Fotografía de Hedrich-Blessing.

cación. Es evidente que los niños se limitan a representar las cualidades generales de los objetos, como la rectitud de las piernas, la redondez de una cabeza o la simetría del cuerpo humano. Éstas son muestras de conocimientos generalizados; de ahí la famosa teoría según la cual «el niño dibuja lo que sabe en lugar de lo que ve». Sustituyendo el conocimiento intelectual por la percepción sensorial, esta teoría sigue el tipo de pensamiento que Helmholtz popularizó en la década de 1860. Helmholtz explicó los fenómenos «constantes» de percepción —esto es, el hecho de que veamos objetos según su tamaño, forma o color objetivos— como el efecto de actos inconscientes de juicio. Según él, las personas se hacen una «idea correcta» de las propiedades reales de un objeto a través de la experiencia frecuente; como lo que les interesa para propósitos prácticos son las propiedades reales, llegan a pasar por alto sus propias sensaciones visuales y a reemplazarlas de forma inconsciente por lo que saben que es real. Cientos de investigadores han descrito de una forma intelectualista similar los dibujos de los niños como si fueran representaciones de conceptos abstractos.[13]

Arnheim contesta a esta explicación con una propia para afirmar:

La teoría intelectualista difícilmente habría monopolizado los escritos sobre el tema durante tanto tiempo si se hubiese dispuesto de otra teoría como alternativa. Era necesario elaborar una explicación mejor: en primer lugar, revisar la psicología de la percepción convencional; en segundo lugar, ser consciente de las condiciones que imponen sobre la representación artística los medios concretos en los cuales ésta se produce.

Los niños y los hombres primitivos dibujan generalidades y formas no distorsionadas porque dibujan básicamente lo que ven. Pero esta respuesta no es completa. Indiscutiblemente los niños ven más de lo que dibujan. A una edad en la que distinguen fácilmente a una persona de otra y se dan cuenta del menor cambio en un objeto familiar, sus dibujos son todavía bastante indiferenciados. Las razones deben buscarse en el proceso de representación.

De hecho, en cuanto aplicamos nuestra noción revisada de la percepción visual, surge una dificultad peculiar. He dicho que la percepción consiste en la formación de conceptos perceptivos, en la comprensión de características estructurales integrales. Así, ver la forma de una cabeza humana significa ver su redondez. Obviamente, la redondez no es un objeto perceptivo tangible. No está materializada en ninguna cabeza ni en cierta cantidad de cabezas. Éstas son formas que representan la redondez a la perfección, como círculos o esferas. Incluso estas formas representan la redondez en lugar de formar parte de ella, y una cabeza no es ni un círculo ni una esfera. En otras palabras, si quiero representar la redondez de un objeto como la cabeza, no puedo utilizar las formas realmente dadas sino que debo encontrar o inventar una forma que dé cuerpo de modo satisfactorio a la «redondez general visual» en el mundo de las cosas tangibles. Si el niño hace un círculo representando una cabeza, este círculo no es propio del objeto. Es una invención genuina, un logro impresionante, al cual el niño llega solamente tras una laboriosa experimentación.[14]

Arnheim señala que cuando un niño dibuja, se enfrenta a la difícil tarea de transformar objetos percibidos —que es en sí misma un acto de construcción— en una superficie bidimensional. Para hacerlo, debe crear el equivalente es-

tructural al objeto percibido en el papel de dibujo. Para Arnheim, éste es un acto en el cual debe ejercitarse el ingenio del niño. Que sea capaz de crear dichos equivalentes estructurales no es necesariamente un logro.

Mientras el niño se enfrenta al problema de crear equivalentes estructurales de los objetos percibidos, tiende a descuidar las relaciones existentes entre los objetos que dibuja. Dicho descuido conduce a lo que Arnheim llama acertadamente «sustituciones locales», soluciones a problemas del dibujo que tienden a descuidar los aspectos contextuales más amplios del propio dibujo. Así, un niño de cuatro o cinco años podría dibujar bien cierta cantidad de objetos, descuidando al mismo tiempo las relaciones espaciales o estéticas que éstos tienen entre sí.

Aunque Arnheim habla del dibujo como invención e implica el aspecto cognitivo de este tipo de actividad humana, no trata de la cognición ni del papel del aprendizaje explícitamente, ni menciona de qué modo la enseñanza podría facilitar o impedir el desarrollo del dibujo. Al parecer, Arnheim considera que la forma (Gestalt) adecuada es algo dado, está en la naturaleza de las cosas del mismo modo que el desarrollo perceptivo infantil.

La obra de Arnheim tiene la virtud de ser teóricamente sólida, de presentar gran variedad de conceptos que son útiles para pensar al respecto de la relación entre el dibujo y la percepción, y de relacionar gran cantidad de obras teóricas publicadas en Alemania con las ideas que presenta en su propia publicación en inglés. Sin embargo, las opiniones que Arnheim plantea no están fundamentadas de forma experimental, y tampoco ofrece descripciones de datos cuantitativos sistemáticos que apoyen sus afirmaciones. A partir de la obra de Arnheim no sabemos hasta qué punto pueden alterarse las características de los dibujos infantiles, ni tampoco sabemos por qué surgen diferencias individuales en los dibujos de los niños.

Una segunda concepción, que ha tenido una gran aceptación tanto entre profanos como entre quienes se dedican al campo de la educación del arte, ha sido la propuesta por Rose Alschuler y LaBerta Hattwick,[15] quienes realizaron un estudio de las pinturas de caballete realizadas por niños preescolares. Trabajando sobre la premisa de que los cuadros de los niños, incluso los realizados por niños de guardería, no eran una simple cuestión de azar, Alschuler y Hattwick intentaron determinar la relación entre la personalidad infantil, según se manifiesta en su conducta social, y la forma y el contenido de sus pinturas. Alschuler y Hattwick afirman que a medida que los niños maduran, pasan de un interés por la autoexpresión en términos directamente emocionales en sus pinturas a un interés por la representación literal. Siguiendo esta creencia, argumentan que estudiando las características de las pinturas de caballete realizadas por niños de guardería podrían ser capaces de identificar las relaciones entre la forma y el contenido de las pinturas y la personalidad del niño, según se manifiesta a través de su conducta social.

A continuación, argumentan que el tipo de material que utiliza un niño afecta al tipo de expresión que produce. Mientras que los lápices de colores son adecuados para expresar ideas, las pinturas, con sus cualidades líquidas y fluyentes, son más adecuadas para la expresión de sentimientos. Y como los sentimientos reflejan mejor la personalidad que las «ideas», que están bajo un mayor control consciente, creen que las pinturas de caballete son una forma eficaz para el estudio de la personalidad del niño.

Alschuler y Hattwick distinguen entre la función de los materiales de este modo:

> Nuestros datos, tanto cualitativos como cuantitativos, indican que los niños muy pequeños eligen y utilizan los lápices de colores para expresar necesidades, estados de ánimo y contenidos muy distintos de los que expresan cuando trabajan con pinturas de caballete. Los lápices de colores suelen asociarse a la consciencia de pautas exteriores y al deseo de comunicarse con los demás. A diferencia de cuando pinta, cuando el niño utiliza lápices de colores muy a menudo tiende a ponerle nombre a su obra y a mostrarla a los adultos, se interesa por el producto terminado y quizás él mismo es crítico con su obra. Optan por la representación con lápices de colores relativamente pronto. Incluso antes de que puedan realizar formas representativas, irán creando con dificultad garabatos ondulantes a los que denominarán escritura. Al parecer, son conscientes de que los lápices de colores son un medio de comunicación, un modo de expresar ideas.
>
> Por otra parte, con la pintura los niños tienden a expresar cómo se sienten, sin prestar atención a lo que otros piensan. El niño que se sienta en la mesa de dibujo y dibuja un ser humano reconocible y con detalles, puede el mismo día dirigirse al caballete y realizar sólo una masa coloreada. Nuestros datos manifiestan que los lápices de colores son un medio de expresión de ideas, mientras que la pintura de caballete es, con mayor frecuencia, un medio de expresión de sentimientos.[16]

Utilizando para sus análisis el método de estudio de casos, estas investigadoras intentan identificar tendencias generales en la pintura infantil que están asociadas a los rasgos psicológicos que el niño muestra en situaciones sociales. Según Alschuler y Hattwick, el tratamiento del espacio en una pintura debe considerarse «como una muestra de la utilización que el niño hace de su entorno. El modo como reacciona a esta parte de su entorno posiblemente indica su reacción frente a un entorno más amplio».[17] Van más allá en el análisis de la importancia de diversos colores y diversos procedimientos de pintura, como pintar encima de lo ya pintado, e indican que el tamaño, el color, la colocación y la utilización del espacio están relacionados con las características personales que posee el niño; pero previenen a los lectores de que los datos obtenidos del análisis de pinturas de caballete no se pueden usar de forma fiable para predecir la conducta. Sin embargo, pueden utilizarse como una fuente importante de datos. Y concluyen que sus hallazgos tienen implicaciones para «todos los adultos que impongan patrones de trabajo a los niños en vez de animarles a expresarse libremente en medios creativos».[18] Esta última observación está en consonancia

con la principal concepción descrita anteriormente al respecto de las condiciones adecuadas para fomentar el desarrollo creativo del niño. Las concepciones de Alschuler y Hattwick están en consonancia con las de muchos profesores que trabajan en el ámbito de la educación preescolar.

Merece la pena observar que la supuesta relación entre arte y personalidad es una idea importante y extendida. Se ha asumido de forma bastante amplia que el artista expresa o proyecta su personalidad a través de su obra. Esta concepción se pone de manifiesto de formas diversas en el campo del arte. No es inusual, por ejemplo, hallar a jóvenes estudiantes de arte ansiosos por descubrir su verdadero estilo, como si tuvieran un estilo de pintar particular que estuviera latente en su interior. Investigaciones realizadas por Beittel[19] sugieren que los estilos de trabajo en el dibujo son mucho más flexibles de lo que previamente se había supuesto y que existen métodos experimentales que pueden alterar de forma significativa los estilos de dibujo.

La idea de que los dibujos reflejan los niveles más profundos de la personalidad la sostienen no sólo muchos artistas y estudiantes de arte sino también quienes trabajan en el campo de la terapia artística. Margaret Naumberg,[20] Emmanuel Hammer,[21] Ernst Kris[22] y Karen Machover[23] son algunos de los que han utilizado los dibujos como indicadores de disposiciones de personalidad profundamente arraigadas. Como reflejo del inconsciente y como modo de expresión no verbal y preverbal, se supone que el dibujo y la pintura proporcionan un acceso directo a los procesos inconscientes y preconscientes, ya que tienden a pasar por alto muchos de los mecanismos de defensa empleados para controlar procesos más cognitivos.

Florence Goodenough[24] y Dale Harris[25] han propuesto una tercera concepción del arte infantil. Esta posición, que Goodenough desarrolló originariamente en 1924, en su tesis doctoral, presentada en la Universidad de Stanford, considera que los dibujos de los niños son datos útiles para determinar su madurez intelectual.[26] Goodenough y Harris consideran que la madurez intelectual corresponde al nivel de formación de conceptos que ha alcanzado el niño. Afirman que la capacidad de formar conceptos es una capacidad intelectual que requiere que el niño reconozca las similitudes y diferencias entre un grupo de particulares. Si se pueden realizar estas distinciones y si el niño es capaz de reconocer un ejemplo de la clase cuando lo confronta con un particular que comparte sus características, se puede decir que el niño ha adquirido un concepto de esa clase.

Según Goodenough y Harris, los dibujos infantiles revelan en qué medida se han alcanzado dichos conceptos. La cantidad de detalles que aparecen en un dibujo infantil, especialmente en el dibujo de una figura humana, es un índice de la madurez intelectual que ha alcanzado el niño.

Describiendo los argumentos racionales de su obra, Harris escribe:

Los dibujos que hace el niño de cualquier objeto pondrán de manifiesto las discriminaciones que ha hecho al respecto de ese objeto como perteneciente a una clase, es decir, como *concepto*. En particular, se plantea la hipótesis de que su concepto de un objeto que ha experimentado con frecuencia, como, por ejemplo, un ser humano, se convierte generalmente en un índice útil de la creciente complejidad de sus conceptos.[27]

Sin embargo, Goodenough y Harris señalan que es posible que la identificación de las características de personalidad no se realice de forma tan fácil. Así, sus ideas del arte infantil y los postulados que formulan al respecto de su génesis y desarrollo parecen diferenciarse significativamente de las de Alschuler y Hattwick, Machover, Hammer y otros estudiosos a los que ha interesado utilizar los dibujos como datos con los que llevar a cabo una comprensión de la personalidad. En su libro, Harris concluye su capítulo dedicado a la utilización clínica y proyectiva de los dibujos de los niños diciendo:

La revisión de la bibliografía de investigación y clínica es convincente: la hipótesis proyectiva aplicada a los dibujos de figuras humanas nunca se ha formulado de forma adecuada o lógica, y, en la mayoría de los casos, los sistemas de evaluación de dichos dibujos han sido excesivamente vagos. En consecuencia, la valoración de los dibujos mediante tales métodos muestra a menudo una fiabilidad modesta y una validez escasa. Cuanto más rigurosas son las condiciones del experimento —control de variables, equiparación de muestras y controles y cosas similares—, menor es la validez del dibujo de figuras humanas como medida del afecto y la personalidad.[28]

Pero si es cierto que los dibujos infantiles no pueden utilizarse con validez como fuentes de datos para comprender la personalidad, pueden hacerse similares objeciones a Medinnus, Bobitt y Hullett[29] al respecto de la validez del Draw a Man Test [Test de Dibujo de un Hombre]. Se supone que la valoración de una capacidad, especialmente la de un complejo de habilidades como la inteligencia constitutiva, es bastante estable. Según Anastasi,[30] los rasgos psicológicos no suelen ser susceptibles a una rápida alteración. Sin embargo, en su investigación, Medinnus, Bobitt y Hullett demostraron que los niños que tienen la oportunidad de aprender cómo construir un rompecabezas de la figura de una persona, eran capaces de aumentar significativamente las puntuaciones que recibían en el Draw a Man Test tras haber recibido el tratamiento experimental. Los autores señalan que si pueden alterarse fácilmente las puntuaciones del Draw a Man Test sin que cambien los resultados en otras tareas en las cuales se ejercita la inteligencia, puede ponerse en cuestión la relación teórica entre el test y la inteligencia.

Si el Draw a Man Test mide *realmente* la inteligencia o alguna otra cosa depende, en parte, de la concepción que se tenga de inteligencia. La validación de los constructos del test sugiere que la afirmación de los autores al respecto de la

función de la formación de conceptos en el dibujo parece plausible. Goodenuogh y Harris no afirman que la capacidad de formar conceptos sea, evidentemente, lo único que se requiere para desarrollar las habilidades que se necesitan para dibujar. En efecto, señalan repetidamente que el Draw a Man Test no es adecuado para medir la aptitud, el talento o la creatividad artísticas.[31] Su principal afirmación se apoya en la validez concurrente definida mediante la correlación con otros tests de inteligencia que producen coeficientes de 0,55 a 0,75,[32] y dada la brevedad del test en términos de esfuerzo y tiempo preciso para realizarlo, su validez concurrente es muy grande.

Sin embargo, el aspecto a destacar aquí no es la validez del Draw a Man Test, sino la posición teórica en la que se apoyan sus autores para justificar la realización del dibujo. Para Goodenough y Harris el nivel de adquisición de conceptos del niño se refleja en los dibujos que produce; por lo tanto, afirman que un aspecto principal del dibujo es de carácter cognitivo.

Norman C. Meier[33] ha propuesto una cuarta concepción del arte infantil. Durante la década de 1930, Meier estableció un laboratorio para el estudio de la aptitud artística en la Universidad de Iowa. Durante el período en que el laboratorio estuvo en funcionamiento, se llevaron a cabo diversos estudios de niños con y sin talento artístico, estudios de artistas y de sus biografías y estudios de capacidades creativas. En un artículo resumido publicado en la serie *Psychological Monographs,*[34] en 1939, Meier informa de los principales hallazgos que culminaron una década de investigación. Desde el punto de vista de Meier, el hallazgo más significativo es la identificación de los seis factores que contribuyen en mayor medida a la aptitud artística. Estos factores, la mitad de los cuales están en función de la herencia y la otra mitad en función del entorno, son interactivos, aunque Meier no describe de qué manera se produce dicha interacción. Los tres primeros factores, que son consecuencia básica de la herencia, son la habilidad manual, la perseverancia y la inteligencia. Los tres últimos factores, en este caso consecuencias básicas de la educación, son la facilidad perceptiva, la imaginación creativa y el juicio estético. A continuación, Meier señala que el tipo de herencia a la que se refiere no es la herencia directa de los padres sino lo que él denomina herencia de patrón constitutivo. Este tipo de herencia se refiere a la aportación genética de parientes cuya dotación genética aparentemente ha afectado a la constitución genética del individuo. Meier observó, por ejemplo, que los niños con aptitud artística tenían una mayor proporción de parientes artesanos o artistas que los niños que parecían no poseer tal aptitud. Meier señala que los factores que surgen de la herencia de patrón constitutivo *deben* estar presentes para que un individuo muestre aptitud artística. Aunque la aportación genética no es una condición suficiente, es necesaria; de este modo, Meier da mayor importancia a este aspecto de la aptitud que a los rasgos adquiridos.

No es preciso extrapolar demasiado para darse cuenta de que la concepción propuesta por Meier está en consonancia con la creencia ampliamente aceptada de que la capacidad artística es consecuencia del talento, y que el talento es un «don» distribuido dicotómicamente que sólo poseen algunos elegidos. A diferencia de las ideas de los progresistas, quienes consideraban que todos los niños tenían la posibilidad de pensar y actuar de forma creativa, la concepción profana que generalmente prevalece es la de que sólo algunos individuos tienen talento artístico. Es muy habitual que al preguntar a las personas por su capacidad o talento artístico, exclamen: ¡No sé ni hacer la o con un canuto!

Las implicaciones que este tipo de creencia tiene en la práctica educativa son enormes. Si es verdad que sólo unos pocos están dotados de talento artístico, podría afirmarse, lógicamente, que la función educativa debería consistir en identificar a quienes poseen estos dones y ofrecerles recursos para su desarrollo. Lo mejor sería aconsejar a la amplia mayoría sin talento que emplearan sus energías en alguna otra cosa.

Merece la pena destacar el hecho de que Meier no defiende una teoría de la capacidad artística *ni* natural *ni* educativa. Señala en repetidas ocasiones la importancia de la interacción. Pero como determinados factores deben estar presentes genéticamente para que se produzca la interacción, su existencia es una condición previa para el desarrollo de la aptitud artística. Incluso desde el punto de vista de la interacción, el problema crucial sería el de seleccionar a aquellos estudiantes que pudieran aprovecharse de las condiciones del entorno adecuadas para el desarrollo de la capacidad artística. Un aspecto importante de la planificación educativa para quien sostiene esta concepción es la de seleccionar a los alumnos con talento y ofrecerles la oportunidad de trabajar en arte.

Una quinta concepción del arte infantil la ha desarrollado Viktor Lowenfeld, uno de los educadores de arte cuyo trabajo ha tenido mayor influencia en Estados Unidos desde los años cincuenta. Viktor Lowenfeld llegó a Estados Unidos en 1939 tras haber tratado ampliamente con niños ciegos de la Escuela para Ciegos de Viena.

A su primera obra importante traducida al inglés, *The Nature of Creative Activity*,[35] le siguió la publicación, en 1947, de *Creative and Mental Growth*.[36] En esta última obra Lowenfeld argumenta una concepción del desarrollo infantil que otorga mayor importancia a la relación entre salud mental, autoconcepto y creatividad. Para Lowenfeld, cuya obra se ha publicado en varias lenguas y ha tenido una influencia considerable en la educación artística de los profesores, todo niño posee una capacidad de desarrollo creativo. La función del profesor es ofrecer las condiciones a través de las cuales se desarrollan estas potencialidades. Cuando el profesor o el padre presiona al niño, cuando alguno de ellos le

permite copiar, calcar o utilizar libros para colorear, las capacidades que el niño tiene para el trabajo creativo quedan sofocadas. El modo como la creatividad puede desarrollarse mejor es que el niño se exponga a las cualidades de la vida a través de todos sus sentidos. Mediante experiencias directas como los fenómenos táctiles, visuales y auditivos, se desarrollan la imaginación y la capacidad perceptiva del niño.

Lowenfeld afirma también que el desarrollo del niño es de carácter holístico. Siguiendo el ejemplo de la noción progresista del «niño total», Lowenfeld señala que la forma y el contenido de un dibujo infantil están afectados, por ejemplo, por su particular estadio de desarrollo social. Los dibujos infantiles de actividad de grupo reflejan la sociabilidad y la capacidad de agrupación de la edad del grupo.[37] Además, el dibujo infantil refleja los valores que el niño otorga a la experiencia. Los niños exageran el tamaño de los objetos en sus dibujos cuando éstos adquieren un significado especial.[38] Sin embargo, el tema más sistemático que recorre *Creative and Mental Growth* es la concepción de estadios de desarrollo en el arte infantil. Lowenfeld enumera dichos estadios como:

1. El estadio de garabatos (de 2 a 4 años)
2. El estadio preesquemático (de 4 a 7 años)
3. El estadio esquemático (de 7 a 9 años)
4. El estadio de grupo (de 9 a 11 años)
5. El estadio de razonamiento (de 11 a 13 años)
6. La crisis de la adolescencia.

La idea más convincente de los escritos de Lowenfeld a propósito de estos estadios es que son aspectos naturales del desarrollo humano. En este sentido, está de acuerdo con los psicólogos de la Gestalt. El desarrollo de un estadio es como el despliegue de un programa genético, y aunque existen tanto diferencias en el grado de desarrollo entre los niños como diferencias de talante idiosincrásico, el patrón y ritmo generales de desarrollo son notablemente similares. La consecuencia general de los escritos de Lowenfeld es que el niño debe pasar por un estadio antes de estar listo o ser capaz de realizarse en el siguiente nivel de desarrollo.

Sin embargo, Lowenfeld se separa de los psicólogos de la Gestalt al otorgar mayor importancia a los factores que condicionan el desarrollo de la perfección y creatividad infantiles, y en su mayor interés por los aspectos contextuales y sociales de la conducta artística. Como educador, Lowenfeld estaba muy interesado por los aspectos normativos de la educación, por el modo como ésta podía conformar la conducta de manera positiva o negativa. En *Creative and Mental Growth* Lowenfeld afirma que el arte es una herramienta educativa que puede

cultivar la sensibilidad del hombre, fomentar la cooperación, reducir el egoísmo y, por encima de todo, desarrollar una capacidad general de funcionamiento creativo.

Aunque la obra de Lowenfeld supone uno de los esfuerzos mayores por clasificar y analizar el arte infantil, contiene numerosas afirmaciones que carecen de documentación adecuada. Los estadios descritos no son resultado de estudios empíricos que utilizasen controles científicos para garantizar la objetividad, sino de conclusiones penetrantes, aunque en ocasiones dogmáticas, obtenidas de sus años de experiencia trabajando con niños. Este tipo de método en manos de un observador sensible tiene muchos aspectos recomendables pero tiende a no ser fácilmente corregible. La observación y la intuición dan pie a creencias que son difíciles de alterar, porque en el desarrollo inicial de las observaciones no se habían empleado normas básicas de alteración. Además, la obra de Lowenfeld no se puede beneficiar de la evidencia que puede ofrecer una hipótesis. Queda sin determinar si la capacidad creativa es genérica o específica; Lowenfeld tiene el convencimiento de que es genérica y sugiere que se han hallado pruebas de ello. Sigue sin saberse si el copiar o el calcar actúan en detrimento del crecimiento artístico del niño; Lowenfeld escribe: «Nunca dejéis que un niño copie».[39] *Creative and Mental Growth* llega a estas y a otras conclusiones, y sin embargo dichas conclusiones son de carácter problemático. Aun así, no cabe duda de que las concepciones sobre el arte infantil de Lowenfeld fueron más globalizadoras y sistemáticas que las de otros autores que trabajaron en este campo durante esa misma época.

Un grupo de conceptos a los que Lowenfeld ha otorgado bastante atención especial en su esfuerzo por justificar el carácter del arte infantil, es el de los modos de percepción hápticos y visuales.[40] Según Lowenfeld, a medida que los niños maduran, una proporción de ellos —entorno al 70%— se orientan al mundo de una de esas dos maneras. Aquellos cuya orientación perceptiva es visual tienden a ver el mundo como espectadores que observan fenómenos de una manera literal, con muy poca atención afectiva o cinestésica por los fenómenos ante los que se encuentran. Tienden a percibir las cualidades objetivas de los fenómenos visuales y, por lo tanto, los dibujos y pinturas que realizan suelen ser de carácter representativo.

El individuo háptico interactúa con el mundo más como participante que como espectador. Sufre la experiencia de un modo altamente afectivo y cinestésico; por lo tanto, sus dibujos y pinturas no son literales, sino emocionalmente exagerados. Los individuos con mentalidad háptica tienden a realizar dibujos que representan los sentimientos que experimentan como consecuencia de la percepción, en lugar de representaciones de su percepción visual de las cualidades del objeto.

Lowenfeld sugiere que estos rasgos perceptivos están determinados genéti-

camente; por lo tanto, los profesores de arte no deben requerir o esperar que los individuos con mentalidad visual produzcan características hápticas en sus dibujos, y viceversa. Debe observarse que las pruebas empíricas publicadas en torno a la existencia de estos dos tipos de individuos no se han validado en tareas artísticas, sino en tareas que requerían la utilización de palabras y el reconocimiento de formas. Mientras no se produzca esta validación, la existencia de individuos hápticos y visuales debe considerarse una interesante especulación a la espera de estudios ulteriores.

Sir Herbert Read, uno de los críticos más publicados del siglo XX, ha formulado una sexta concepción del arte infantil. En su libro *Education Through Art*,[41] Read desarrolla una concepción del arte que tiene como padre intelectual las ideas que Platón desarrolló en *La república* y *Las leyes*. Read considera que el arte es un proceso general a través del cual el hombre alcanza la armonía entre su mundo interno y el orden social en el que vive. En *The Redemption of the Robot*,[42] escribe que el arte se basa en dos principios generales: en primer lugar, el hombre en crecimiento debe llegar a comprender las relaciones y similitudes existentes en un mundo *aparentemente* diversificado. Este principio se apoya en el valor de la unidad y en la aportación que puede hacer el arte para conseguir dicha unidad. El segundo principio es que el niño, citando a Rousseau, «sólo debe depender de las cosas».[43] Esto quiere decir que el niño debe aprender cultivando sus sensibilidades. Debe aprender a conocer entrando en contacto directo con los objetos a través de sus sentidos, ya que sólo mediante dicho contacto se puede construir un fundamento firme para la abstracción intelectual.

En un intento por justificar el arte infantil, Read utiliza la concepción de tipos psicológicos de Jung y su concepción del inconsciente colectivo de un modo similar, aunque no idéntico, a la teoría de la reminiscencia que Platón formuló en *La república*. Según Read, las características del arte infantil están en función de arquetipos que han dejado su huella en la mente durante la evolución de la especie humana. Read afirma que ciertos símbolos, como el mandala, el círculo y la estrella, reaparecen en los dibujos de los niños que viven en diferentes culturas. Estos símbolos recurrentes ofrecen evidencias de la humanidad común del hombre y de la posibilidad de que el arte ponga de manifiesto esta comunidad. La educación a través del arte, escribe Read, es educación por la paz.

Atendiendo a los tipos psicológicos que se ponen de manifiesto a través de los dibujos y pinturas de los niños, Read escribe:

> Estos paralelismos entre, por un lado, tipos de arte antiguo y moderno y, por el otro, tipos de temperamento y personalidad, pueden no ser exactos y, en cualquier caso, no podemos repetir demasiado a menudo que *en estado puro* todos estos tipos son hipotéticos. Pero se han hallado evidencias suficientes que muestran que varios tipos distintivos, tanto del arte como de la personalidad, existen y son interdependientes, y éste es un factor

de enorme importancia en cualquier consideración de los aspectos educativos del arte. Podemos decir que el arte se ha enseñado casi universalmente en función de una pauta, una pauta del tipo de pensamiento extrovertido. Aunque en la mayoría de las escuelas progresistas se ha reconocido implícitamente la pauta del tipo de pensamiento introvertido, en algunas otras se ha permitido una total libertad de expresión, pero sin intento alguno de clasificación ni integración. No obstante, es obvio que el profesor debe estar en situación de reconocer las actitudes tipo en toda su variedad, y animar y orientar al niño según su disposición heredada. En este estadio, la educación debe implicar el más amplio principio de tolerancia.

En otro capítulo se considerará en qué medida debe utilizarse el arte como clave para situaciones patológicas, pero obviamente ésta sería una función que sobrepasaría las del profesor normal. El primer objetivo del profesor de arte debe ser producir el mayor grado de correlación entre el temperamento del niño y sus modos de expresión.[44]

Es imposible no quedar impresionado por la amplia erudición de que gozan los escritos de Read. Recurre libremente tanto a fuentes humanísticas antiguas como a la investigación científica moderna para apoyar las ideas que defiende. Sin embargo, de este amplio material surge un confuso eclecticismo que deja al lector en un persistente estado de duda al respecto de lo que quiere decir Read. Las hipótesis que formula para justificar el arte infantil no son hipótesis en un sentido formal, y se plantean con tal ambigüedad y vaguedad que no son susceptibles de verificación científica. Todavía tiene que demostrarse de forma empírica la teoría de tipos que él defiende y la relación que ésta tiene con el carácter del arte infantil. Las pruebas que ofrece son resultado de la analogía y no de la experimentación. Y aparte de los encomiables objetivos que Read otorga a la educación y de la importante posición que asigna al arte en la consecución de dichos objetivos, ofrece muy poca orientación a aquellos que desean interpretar los dibujos de los niños con la intención de facilitar el crecimiento infantil en este área de actividad humana. En definitiva, las afirmaciones de Read sobre el arte, los niños y la educación son estimulantes y eruditas pero, en cuanto a la forma, están fuera del dominio de la validación empírica.

June McFee, en su libro *Preparation For Art*,[45] ha formulado una séptima concepción del arte infantil, la última que revisaremos aquí. Habiéndose beneficiado de una preparación tanto en ciencias de la conducta como en la práctica del arte, McFee ha intentado aplicar conceptos y teorías hallados en las primeras para explicar lo que tiene lugar en la segunda. A partir de este intento, ha formulado lo que ella llama una «teoría de la percepción-delineación». En esta teoría entran en juego cuatro factores:

1. La disposición del niño. Esto incluye factores como el desarrollo físico del niño, su inteligencia, su desarrollo perceptivo, su conjunto de respuestas y las disposiciones culturales que ha adquirido.

2. El entorno psicológico en el que va a trabajar. Esto incluye el nivel de amenaza o apoyo existente en este entorno y la cantidad de intensidad de las recompensas o castigos.
3. El manejo de información. Este factor está afectado por la capacidad que tiene el niño de manejar detalles, su inteligencia, su capacidad de manejar detalles asimétricos, y las categorías que posee para organizar la percepción.
4. Las habilidades de delineación. Esto incluye la capacidad que tiene el niño para manipular el medio, su capacidad creativa y su capacidad para diseñar cualidades de forma.

Al diferenciar estos cuatro factores, McFee ha establecido una amplia base para su concepción de los factores que afectan al desarrollo del arte infantil. No cabe prácticamente duda alguna de que los factores identificados con anterioridad pueden tener un efecto importante en la cualidad de la obra de arte que el niño puede producir; dichos factores afectarían a casi toda actividad humana. Si va a desarrollarse una teoría globalizadora y útil sobre el arte infantil —y, desde luego, del aprendizaje artístico en general—, es razonable asumir que será necesario tener en cuenta estos factores.

Una importante limitación de la obra de McFee es el hecho de que los conceptos que identifica no se desarrollan dentro de una única estructura teórica de referencia; son conceptos interdisciplinarios. La ventaja de un método como éste es que ofrece un amplio panorama de los fenómenos que se están estudiando, pero al mismo tiempo tiende a la inconsistencia y a la ambigüedad, especialmente si se han derivado los términos de teorías cuyos postulados son mutuamente excluyentes.

Además, los conceptos o puntos clave de la teoría de la percepción-delineación no están definidos de forma operativa, y entre los puntos uno y tres, por ejemplo, parece producirse un solapamiento considerable. Aun así, el esfuerzo realizado por McFee es valioso precisamente porque llama la atención sobre la necesidad de estudios sistemáticos y experimentales de los diversos factores identificados. Si los conjuntos de respuestas, por ejemplo, afectan a las características de la delineación en el dibujo, podría ser posible alterar de forma experimental los conjuntos de respuestas a fin de determinar sus efectos. Si la percepción requiere clasificación y categorización, podría utilizarse el lenguaje para intentar que el niño adquiera formas de categorización más elaboradas. ¿Qué tipos de medidas, específicas para las artes visuales, ofrecerían las definiciones operativas de los factores identificados en cada uno de los cuatro puntos que McFee identifica en su teoría? La importancia de su aportación no es su descripción detallada de la función de variables complejas, su medición y manipulación experimental, sino la amplia aportación esquemática de algunos de los factores que parecen importantes para quienes pretenden comprender el desarrollo del arte infantil.

Un resumen de las concepciones del arte infantil

Hasta aquí, se han descrito brevemente y en términos de algún modo simplificados siete concepciones del arte infantil. Ninguna de las teorías que se han presentado son tan simples como se ha sugerido. Mi objetivo no ha sido explicar y criticar los matices de las teorías, sino señalar la diversidad de concepciones que se han formulado. Las categorías son siempre más simples que los fenómenos que se categorizan, y la idoneidad de categorizar cualquier evento depende de la función para la que sirva la categoría. En este caso, el objetivo es explicar con claridad algunas de las principales diferencias entre diversas concepciones importantes del arte infantil.

A modo de revisión, observamos que una concepción del arte infantil, la defendida por Arnheim, da mayor importancia al desarrollo de la percepción mediante un proceso de diferenciación de formas gráficas que producen los niños en la medida en que crean equivalentes estructurales bidimensionales de los objetos que perciben. Arnheim dice que los niños dibujan lo que ven, no lo que saben.

Una segunda concepción señala la importancia de los rasgos de personalidad que afectan a las características de las pinturas de los niños en edad preescolar. El efecto de la personalidad adquiere especial relevancia cuando los niños en edad preescolar utilizan materiales fluidos como la pintura, y nunca está totalmente ausente del trabajo de todo artista. La concepción que Alschuler y Hattwick presentan de los niños en edad preescolar es similar a las tendencias formuladas por quienes están interesados por la terapia artística y por la utilización del arte como elemento de diagnóstico psicológico. Para estos autores el arte es una manifestación de la personalidad.

Una tercera concepción considera que el arte es indicativo de la formación de conceptos y, por lo tanto, un índice de la inteligencia general. Goodenough y Harris plantean este enfoque en su obra. Desde este punto de vista se considera que, en buena medida, el acto de dibujar es una actividad cognitiva y está afectado por muchas de las capacidades que inciden en la realización de tareas no relacionadas con el dibujo.

Norman Meier, en una cuarta concepción del arte infantil, destaca la importancia de la herencia de patrón constitutivo y considera que la capacidad, o la aptitud artística, es resultado de una interacción entre rasgos genéticos y condiciones contextuales, identificando seis factores que afectan a la aptitud artística.

Una quinta concepción, en este caso desarrollada por Viktor Lowenfeld, destaca el carácter gradual de los estadios de desarrollo infantil e insta a que los profesores eviten intervenir en el curso natural, y por lo tanto adecuado, del desarrollo artístico del niño. Según Lowenfeld, este curso natural tiene resultado en personas con dos orientaciones visuales del mundo distintas. El individuo háptico se remite principalmente a respuestas afectivas y cinestésicas en su contacto con el entorno, mientras que el de mentalidad visual percibe el mundo de

un modo más literalmente visual. Lowenfeld sugiere que estos tipos están determinados genéticamente.

Herbert Read teoriza que el arte infantil está afectado por el tipo de personalidad concreta que posee el niño y por una serie de imágenes o arquetipos primordiales «que se han abierto camino a partir de niveles inconscientes de la mente». Read dice que el arte «es una fusión completa de los dos conceptos (arte y educación), de modo que cuando hablo de arte me refiero a un proceso educativo, a un proceso de crianza; y cuando hablo de educación me refiero a un proceso artístico de autocreación».

En una séptima y amplia concepción del arte infantil, McFee identifica cuatro factores o puntos que afectan a la realización del niño en el arte: su disponibilidad, su capacidad de manejar información, la situación concreta en la cual va a trabajar y las habilidades de delineación que posee. Aunque estos puntos o factores son sugerentes para realizar investigaciones, no están definidos de forma operativa en la teoría de McFee. Sin embargo, recuerdan al estudiante de arte infantil el hecho de que la conducta artística se debe a diversos factores.

Cada una de las teorías descritas supone un intento de explicar la capacidad infantil de producir formas visuales. Cada investigador ha intentado justificar algunos o todos los factores que afectan al carácter de los dibujos, pinturas y esculturas que realizan los niños. Hasta cierto punto, cada una de las teorías retoca un perfil importante del problema; cada una de ellas aporta luz al problema de comprender el desarrollo del arte infantil.

Se recordará que he identificado cuatro factores generales que parecen relacionados con la producción de formas visuales. Estos factores eran:

1. Habilidad en el tratamiento del material.
2. Habilidad en la percepción de las relaciones cualitativas entre las formas producidas en la propia obra, entre las formas observadas en el entorno y en las formas observadas como imágenes mentales.
3. Habilidad en inventar formas que satisfagan a quien las realiza dentro de los límites del material con el cual está trabajando.
4. Habilidad en la creación de orden espacial, orden estético y capacidad expresiva.

Como ya se ha discutido el primer factor —la habilidad en el manejo del material—, examinaremos ahora la importancia de los demás factores.

El tratamiento del material implica una capacidad de controlar los materiales con los que se trabaja. Con esta habilidad, el material se convierte en agente, en vehículo plástico de expresión. Pero producir formas visuales que satisfagan personalmente requiere también la capacidad de percibir las cualidades que emergen a medida que se trabaja con un material, de modo que se pueda

hacer un buen uso de las habilidades adquiridas para la manipulación. Por ejemplo, un niño, o un adulto, podría tener una buena predisposición por la arcilla y por lo que se puede hacer con ella. Podría ser capaz de manejarla muy bien pero podría no ser capaz de apreciar las formas visuales que emergen de su trabajo con este material. Aunque sus habilidades técnicas en el manejo del material podrían ser muy precisas, su capacidad de observar de forma sensible lo que emerge de su trabajo podría estar muy poco desarrollada. El problema de un individuo tal es reducir el desajuste entre su habilidad técnica y su habilidad perceptiva. Ya que aunque estas habilidades están a menudo relacionadas entre sí, de ningún modo son idénticas.

De forma similar, la capacidad de ver, no meramente mirar, las formas del arte y de la naturaleza es otro factor que afecta a la capacidad individual de producir formas visuales. Esta capacidad hace que sea posible que los individuos experimenten las formas visuales que les rodean, formas que están tanto en el arte como en la naturaleza. Cuando la sensibilidad visual se desarrolla de modo que los individuos se ven afectados por la forma visual, es posible utilizar los «datos» adquiridos a través de esta percepción como fuentes de la propia obra creativa.

El acto de creación no surge del vacío. Está influido por las experiencias que se han acumulado durante el proceso vital. Si este proceso no incluye demasiada educación sobre el mundo visual, no es de esperar que el mundo se convierta en una fuente a la que el individuo pueda recurrir en su propia obra creativa. En este sentido, ver en vez de mirar se convierte en un logro, no en una mera función. Ver es adquirir sentido visual a través de la experiencia. Mirar simplemente es participar en un acto que cabe que tenga como conclusión ver.[46] No puede menospreciarse la importancia de la capacidad de ver y, por lo tanto, de dar sentido a partir de la experiencia visual en la producción de arte visual. Esta capacidad no sólo es crítica con respecto a tomar decisiones sobre la propia obra, sino que es de una importancia fundamental para quienes desean crear arte que sea importante desde el punto de vista social. Los artistas que van más allá de la repetición de soluciones del pasado pueden percibir situaciones sociales o naturales que la mayoría de nosotros no conseguimos ver. Su capacidad de percepción, su capacidad de asirse a lo primordial de un estado de cosas, les permite recurrir a esta intuición perceptiva cuando emprenden la fase productiva de su trabajo.

Los significados perceptivos adquiridos a través de una sensibilidad refinada van más allá de la atención a la estructura formal de la forma visual. Los artistas tienden a traspasar la mera superficialidad de una situación, a descubrir los significados o implicaciones ocultos de la situación. Klee y Lachaise, aunque muy distintos en cuanto a las formas que crean, están ambos interesados en reducir una imagen para intensificar su capacidad visual y simbólica. A lo largo de la historia del arte, hallamos este tipo de reducciones, este tipo de intentos del artis-

ta por traspasar la superficie de una personalidad o situación a fin de descubrir significados ocultos. Una vez percibidos, estos significados se convierten en el núcleo en torno al cual se construyen las formas visuales artísticas. Este núcleo de significado es con frecuencia la base ideal del arte significativo, y se pone de manifiesto en los esfuerzos del artista por dar forma a la materia de una forma innovadora.

La capacidad de manejar el material y de percibir las cualidades, tanto primarias como secundarias, que surgen de la propia obra, no son condiciones suficientes para la creación de la forma visual. De algún modo, el niño, o el adulto, se enfrenta al problema de transformar cierta imagen, idea o sentimiento en estructuras visuales adecuadas. El dibujo, incluso en su forma más simple, requiere la capacidad de inventar en un material distinto a la percepción o la imaginación una forma que se ajuste a lo que el individuo pretende. De algún modo, el niño debe inventar o hallar una estructura o código a través del cual se puedan expresar sus ideas, imágenes o sentimientos. Este problema nos lleva al tercer factor que afecta a la creación de la forma artística: la habilidad para inventar formas que satisfagan a quien las realiza dentro de los límites del material con el cual trabaja.[47]

Dos modos de acción artística

Aclaremos desde el principio que hay como mínimo dos modos principales a través de los cuales puede darse la producción artística en el campo visual: el primero de ellos, el utilizado por niños de dos a cuatro años y por algunos expresionistas abstractos y pintores de la acción, implica el descubrimiento de formas que emergen de la actividad de la mano y del ojo. El segundo modo, el que más ha prevalecido históricamente, es resultado de la intención; es resultado de un deseo de transformar una idea, imagen o sentimiento privados en un material público como la pintura o la arcilla.

El primer modo de actividad puede apreciarse si se observa a un niño muy pequeño hacer garabatos con un bolígrafo o pincel. Generalmente, sus esfuerzos no están dirigidos a articular de forma visual alguna imagen preconcebida, sino a estimularse por las huellas visuales que deja su lápiz o su pincel a medida que se mueve por la superficie del papel. Con frecuencia, la proporción y el patrón de este movimiento se alterarán con el fin de ofrecer una gama de huellas visuales distintas a las que han emergido anteriormente. En esta situación, el niño pequeño está interesado por el descubrimiento de series formales totales a través de un proceso de exploración gráfica. A menudo, mediante esta exploración se observan y aprenden ciertos efectos visuales que se convierten, a través de este proceso, en una parte del repertorio del niño.

El segundo modo de actividad artística es y ha sido característico de los niños

y de los artistas durante siglos. Este modo requiere la invención de un esquema o estructura que representará y, por lo tanto, ayudará a que se realice la intención del niño o del artista.

Sin embargo, en la bibliografía sobre educación de arte, las características halladas en los dibujos y pinturas de los niños se han concebido normalmente como estadios que, de algún modo, se consideran un aspecto natural en la evolución interna de la naturaleza genética del niño. Se ha considerado que los dibujos que los niños hacen a distintas edades son construcciones naturales predecibles en función del período de madurez del niño. Esta concepción del carácter del arte infantil se ha relacionado con la idea de que como los niños atraviesan estadios «naturales» en su desarrollo del dibujo y la pintura, el profesor no debe «interferir» o intentar enseñar al niño. Se ha considerado que la función propia del profesor era la de una especie de comadrona artística. Su responsabilidad ha sido la de ofrecer materiales y estímulos, y la de permitir que el niño avance a su propio ritmo y a su manera.

Examinaré los aciertos y las imprecisiones de esta concepción general en un capítulo posterior, pero baste ahora decir que la premisa que subyace a esta concepción del desarrollo de la capacidad artística en los niños me parece defectuosa. La capacidad de ver, de concebir de forma imaginativa y de construir son capacidades que están profundamente afectadas por el tipo de experiencia que tienen los niños. Es precisamente en la facilitación de condiciones contextuales —a través del currículum y de la enseñanza— donde el profesor tiene una importante aportación que hacer a la educación en arte del niño.[48]

Durante la tarea de creación artística, en el segundo modo de actividad previamente identificado, el niño se enfrenta al problema de transformar cierta idea, imagen o sentimiento en una forma visual utilizando cierto material. Cuando se consigue, el material se convierte en un medio y se puede decir que el niño —o el adulto— se ha expresado a sí mismo a través de la forma visual.

Pero, ¿qué se requiere para dicha transformación? ¿Qué debe hacer el niño para conseguir que el material funcione como medio? Para el niño, el problema de dibujar o pintar consiste en inventar una forma que representará sus pretensiones. Desde los tres o cuatro años hasta los ocho, en circunstancias en las que se dispone de relativamente poca práctica o instrucción, el niño tiende a crear formas que, como ha indicado Arnheim, funcionan como equivalente estructural del objeto visto o imaginado.[49] El esquema de una figura humana, de una casa o de un árbol, por poner ejemplos habituales, se reduce a sus características estructurales más simples y de este modo se plasma en el dibujo y en la pintura. A medida que el niño crece y tiene mayores posibilidades de dibujar, estos esquemas empiezan a corregirse debido a la mayor diferenciación de la imagen creada. Los cambios que emergen en los dibujos de los niños son invenciones o esquemas perfeccionados que se le han facilitado a través de las

condiciones contextuales y, en ocasiones, mediante la enseñanza, aunque esto último se produce con menor frecuencia en los niños de los primeros cursos de las escuelas estadounidenses. Gombrich[50] ha señalado que el procedimiento de realización y contrastación es un práctica común en la producción de arte, y considero que su análisis es correcto en la mayoría de los casos. La excepción se produce cuando el niño emplea un esquema que funciona como signo pictográfico o convencional. Los esquemas convencionales, como que los niños que viven en zonas en las que sólo hay casas de techos planos dibujen casas con techo inclinado, son esquemas aprendidos que se convierten en convencionales y que sirven para representar, sin intentar imitar, la idea o imagen de una casa.

El principal punto a destacar aquí es que la actividad infantil en el acto de creación es inventar formas que representen la intención del niño a través de cierto material. Al principio, estas formas son aproximaciones simplificadas, pero pasan a ser cada vez más refinadas, mediante invenciones más sofisticadas, a medida que el niño aprende a crear la ilusión de la tercera dimensión en una superficie bidimensional. Estas ilusiones toman la forma de dibujos en perspectiva, diferenciación de valores, utilización de luz y sombra, entre otros.

La creación de formas visuales suficientemente intensas para que aparezcan estas ilusiones depende no sólo de la invención gráfica o pictórica, sino también de que el niño adquiera mayor diferenciación perceptiva. Crear un sentido de profundidad o redondez en una forma visual requiere que se observe el ángulo de una línea o la curvatura de una esfera de manera diferente a como se observan en la percepción habitual. Para pintar una superficie curva sobre la cual se proyecta la luz se requiere observar la tenue luz reflejada en la parte trasera de la superficie curva, y así poder plasmar la imagen de forma convincente. Esto no quiere decir que no pudiésemos reconocer esta imagen en el papel si no se hubiese dibujado con tales detalles. Desde luego, una de las capacidades más notables del ser humano es ir más allá de la información que se le da. Podemos tomar la sugestión más simple y, en el contexto visual adecuado, realizar las inferencias idóneas atendiendo a su significado. Esta capacidad de producir significado visual mediante la invención y organización de la forma visual es análoga al desarrollo de un código visual. Los esquemas forman las letras y palabras de este código y de su composición, forman su sintaxis y su gramática.

Arte pictográfico y arte representativo

El desarrollo de un código visual para la expresión de significado visual puede construirse siguiendo tres directrices: pueden utilizarse las formas como pictogramas, pueden utilizarse para imitar el entorno visual en el que vivimos y pueden utilizarse para expresar emociones. Aunque estas distinciones están más

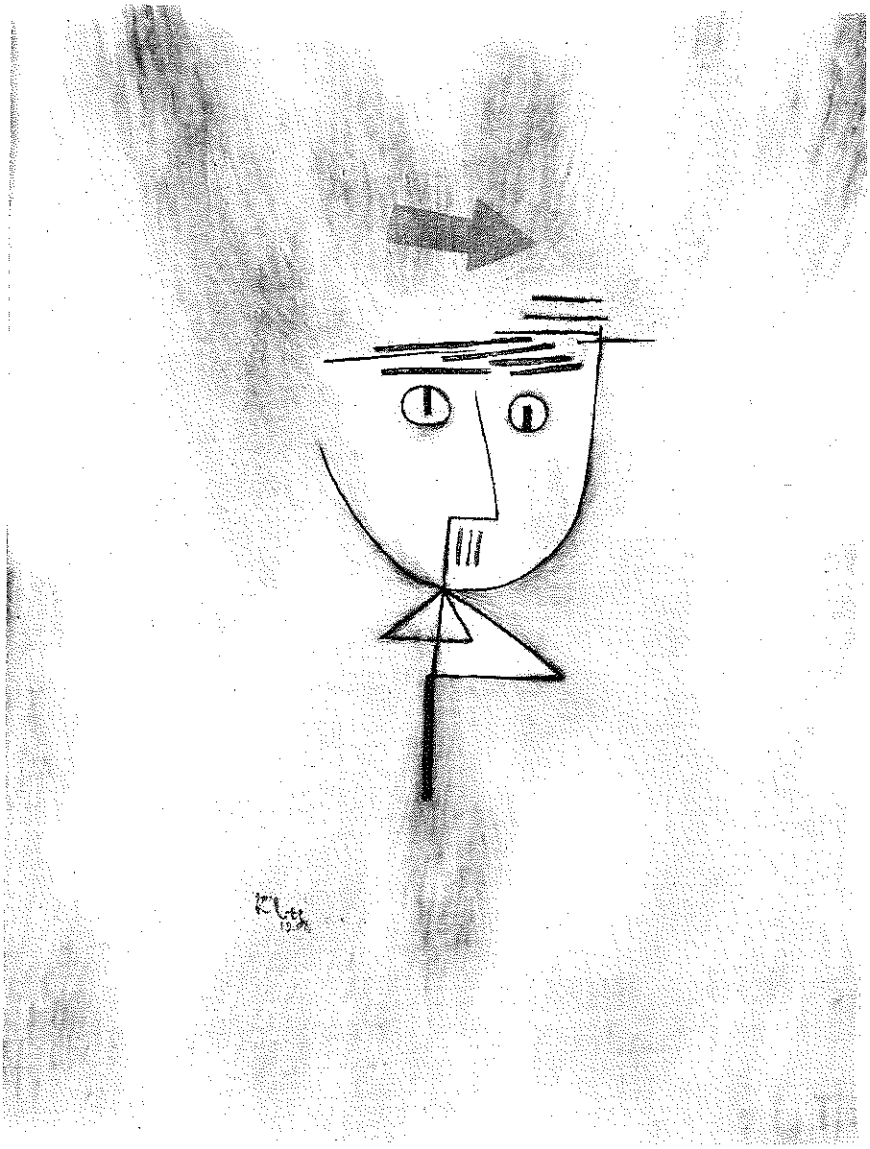
claras en el papel que en la realidad del propio arte visual, servirán para nuestros objetivos si las utilizamos como instrumentos de análisis.

Los niños muy pequeños utilizan el arte pictográfico como una manera de esquematizar ciertas imágenes, ideas u objetos que desean representar. Para muchos niños menores de seis o siete años, especialmente en la cultura estadounidense, este modo de representación es a menudo adecuado para sus propósitos. Los niños de esta edad utilizan la forma pictográfica como «suplente», sustituta de lo que han visto o imaginan, y expresan poco interés por la relación entre estas formas y lo que estaban intentando representar. Normalmente, el niño parece estar satisfecho incluso cuando sus formas comparten sólo la más ligera relación estructural con la forma que desea dibujar o pintar.

El arte representativo es, en parte, un esfuerzo por crear la ilusión del mundo visual con cierto material. La intención en este modo de actividad artística no es simplemente emplear un signo pictográfico o convencional que represente algo; en este caso, se pretende la mímesis. Y como la intención del niño es imitar el mundo visual o la imagen, su tarea es considerablemente más compleja que la invención de formas pictográficas. En este modo, el niño debe enfrentarse a todos los problemas de perspectiva, luz, forma y color señalados anteriormente. Conseguir resolver estos problemas ofrece al niño una serie de mecanismos visuales que se convierten en parte de su repertorio artístico y que podrá emplear cuando se enfrente a problemas posteriores.

Resulta interesante considerar que el logro de la ilusión de la tercera dimensión fue un desarrollo tardío en el arte occidental, logro que apareció en el siglo XV. La invención de los mecanismos visuales necesarios para plasmar una cualidad tridimensional en una hoja de dibujo plana fue, según Gombrich, «no tanto un deseo general de imitar a la naturaleza como una necesidad concreta de narrar de manera verosímil eventos sagrados».[51] No obstante, una vez inventadas las técnicas necesarias para dicha plasmación, su difusión de artista a artista, de área a área, fue rápida. Estos métodos de ilusión e imitación visual no se adquirieron fácilmente. De modo similar, el niño empieza a esforzarse por resolver los problemas a los que se enfrentaron los artistas de la Europa anterior al siglo XV. Sin embargo, su problema era aún más importante, ya que estos artistas ni siquiera tenían los modelos en pintura y fotografía de que el niño de hoy dispone.

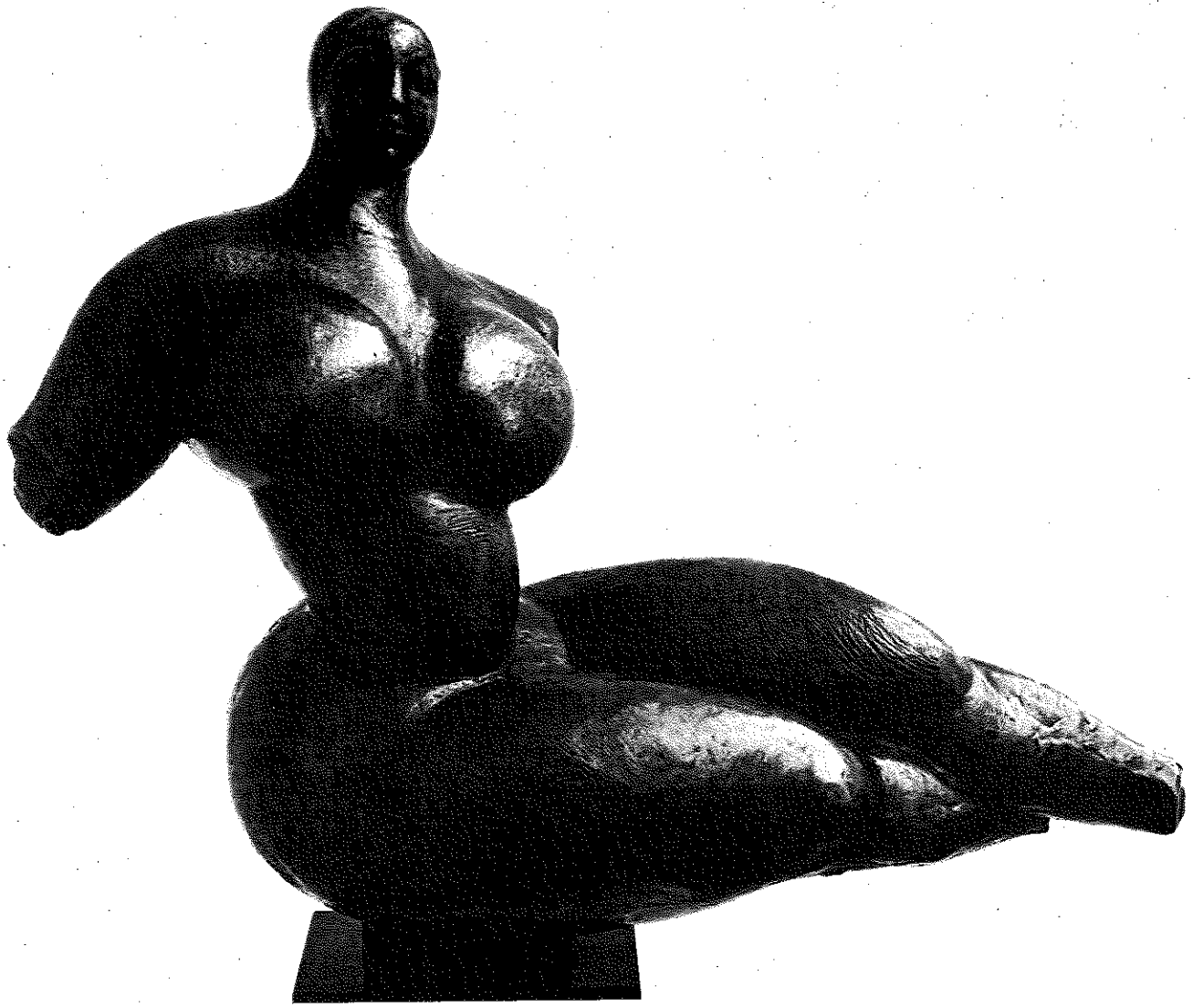
Un tercer modo de actividad artística que puede desarrollar el niño es de carácter emocional o expresionista. Aquí, la intención no es la plasmación de una idea o imagen a través de un pictograma, ni el intento de imitar a la naturaleza. Este modo de actividad inventa y organiza la forma con el objetivo de expresar sentimientos. Los objetos artísticos realizados con esta intención con frecuencia alteran las formas imitativas con el fin de producir sentimientos en el observa-



Paul Klee, «Golpe cercano», óleo. Museo de Arte de San Francisco.

dor. Los dibujos, pinturas y esculturas de los niños sufren a menudo estas alteraciones cuando la creación tiene lugar en condiciones emocionales que describiremos posteriormente. Los artistas adultos, especialmente los que podemos llamar expresionistas —Edvard Munch y Alexei Jawlensky, por ejemplo— muestran a través de su trabajo este modo de actividad artística.

Permítaseme destacar que las distinciones que he hecho no deben considerarse compartimentos estancos. Es evidente que *toda* forma visual tiene carácter expresivo y que todo arte pictográfico es en cierto sentido representativo. Lo que he intentado hacer ha sido establecer distinciones que se relacionen con la importancia más que categorías mutuamente excluyentes.



Gaston Lachaise, «Figura desnuda flotante», bronce. Museo de Arte de San Francisco.

Dediquémonos ahora al cuarto factor que se debe tener en cuenta en la creación de la forma visual, esto es, a la organización de las formas visuales concretas empleadas. El problema de crear un dibujo o pintura, por ejemplo, no consiste solamente en enfrentarse a formas concretas; se trata también de organizar estas formas con el objetivo de conseguir cierta totalidad cohesionadora. Enfrentarse a esta tarea requiere prestar atención a las relaciones que se establecen entre cada una de las formas «aisladas», requiere prestar atención a la composición de la obra. En los niños o adultos que no han ejercitado este aspecto de percibir la forma visual, existe la tendencia a centrarse en formas aisladas entre sí. Esto significa que el niño atenderá a un problema del dibujo y

que, tras haberlo completado, se trasladará al siguiente problema que le plantee el mismo dibujo. A este tipo de actividad Arnheim la ha llamado, adecuadamente, solución local; una tendencia del niño a centrarse cada vez en una parte del dibujo. Pero si la obra debe funcionar más como totalidad que como una serie de partes separadas, es preciso prestar atención al conjunto total de relaciones entre las formas. Se debe desarrollar este tipo de visión y de construcción para conseguir alcanzar los objetivos del orden estético, la expresión o la creación de la ilusión de profundidad. Es preciso que el niño aprenda cómo atender a la interrelación de las cualidades que ha creado, y que tome decisiones sobre la marcha a la luz de estas cualidades y de los objetivos a los que desea que sirva su obra.

Cuando se considera la cantidad de cualidades a las que se debe atender en un conjunto de interrelaciones visuales, puede empezar a apreciarse lo complejas que son dichas tareas perceptivas para quienes están inmersos en la creación artística. En la tarea de observar de forma holística el surgimiento de una pintura o dibujo, se requiere prestar atención al color, valor, forma, espacio, textura e intensidad, así como a toda una serie de otros factores visuales. La persona con mucha experiencia y habilidad en la observación de la forma visual es al parecer capaz de darse cuenta de estas relaciones de forma casi automática, y es además capaz de tomar las decisiones adecuadas al respecto. Quienes no tienen esta experiencia ni esta capacidad deben aprender a ir viendo dichas cualidades. Es en esta tarea de aprender a ver donde el profesor de arte ayuda a que el niño amplíe su percepción de la obra que está realizando. La capacidad que tienen el niño de manejar el material con el que está trabajando, más su capacidad de emplear técnicas en la invención y utilización de esquemas, cuando se combina con la capacidad de ver las formas que están surgiendo, hace posible la creación de una totalidad visual estéticamente satisfactoria y expresiva.

Permítaseme recapitular los principales puntos que he intentado trazar en este capítulo, ya que suponen los fundamentos sobre los que descansan muchos de los argumentos del libro.

En primer lugar, he afirmado que el desarrollo artístico no es una consecuencia automática de la madurez, sino un proceso afectado por el tipo de experiencia que tienen los niños. En buena medida, la habilidad artística de un niño está en función de lo que ha aprendido. En segundo lugar, he afirmado que en el ámbito productivo, el ámbito relativo a la creación de formas artísticas, entra en juego toda una variedad de factores. Uno de estos factores es la capacidad de percibir el contexto natural y de imaginar posibilidades visuales con el ojo de la mente. El segundo de estos factores es el manejo del material de forma que funcione como medio, como vehículo a través del cual se produce la expresión. El tercer factor pone en funcionamiento la capacidad de inventar esquemas que transformen una imagen, idea o sentimiento en una forma adecuada

con cierto material. En este sentido, las creaciones del niño, tanto las tempranas como las tardías, pueden concebirse como códigos visuales a través de los cuales se plasman sus ideas, imágenes y sentimientos. A medida que el niño trabaja con el material y que aumenta su experiencia, inventa o aprende a utilizar una serie cada vez mayor de técnicas para plasmar estos esquemas con mayor versatilidad. Por último, el niño necesita aprender a ver las formas que crea como parte de una configuración visual total y emergente, y a tomar decisiones a la luz de estas relaciones. Esto significa que necesita descentralizar su visión, como diría Piaget, o evitar lo que Arnheim ha denominado soluciones locales.

El punto central que quizá subyace a estas nociones es que el desarrollo de la complejidad cognitiva-perceptiva es inherente tanto a la percepción como a la creación artística. Aprender a percibir lo que es sutil, a superar constancias visuales, a construir imágenes mentales con posibilidades visuales y a construir dichas imágenes con otro material no son tareas sencillas. La competencia concreta de la educación de arte es asumir la responsabilidad de incentivar estos aspectos de la capacidad humana.

Aspectos críticos del aprendizaje del arte

Hasta aquí he identificado algunos de los principales factores que entran en juego en la creación del arte visual. Pero, como he indicado anteriormente, el dominio productivo del currículum es sólo una de las tres áreas generales en las que puede producirse el aprendizaje de arte. Además de este dominio, los programas de educación de arte pueden desarrollar capacidades que permitan que el niño se divierta y experimente con estas formas a las que denominamos obras de arte. A este ámbito de la actividad artística se le denomina dominio crítico, y aunque algunos de los factores que afectan a la percepción se han identificado ya en la forma visual en general, la percepción de formas artísticas visuales plantea demandas especiales al observador. Para identificar estos factores, pasaremos a continuación a intentar comprender qué se precisa para conseguir una experiencia significativa con las obras de arte.

Una cuestión que podrían plantearse quienes ven una obra es la de determinar qué les hace sentir dicha obra, qué tipo de cualidad vital les provoca. Para aquellos cuyas habilidades no están bien desarrolladas, las obras que se desvían de lo que normalmente se espera del arte a menudo provocan una escasa respuesta. Sin embargo, incluso la escasa primera reacción frente a una obra puede funcionar como un punto de partida para un análisis ulterior. Veremos que una función principal de cualquier obra de arte es provocar algo en nuestra experiencia: afectarnos. Cuantas más cosas aportemos a la obra, más posibilidades tendremos de darle sentido. La estructura de referencia para atender al arte vi-

sual se denomina dimensión experiencial. Esta dimensión experiencial o estructura de referencia se muestra cuando el niño informa de lo que le hace sentir la obra. Estos sentimientos podrían ser resultado de respuestas a las formas de la obra o a las ideas que estas formas han generado. En cualquier caso, las primeras respuestas a una obra pueden servir como punto de partida para el análisis ulterior. Pero debe destacarse que la función del análisis no es realizar un ejercicio intelectual, sino aumentar la percepción que se tiene de la obra. La dimensión experiencial —esa dimensión exige que un observador atienda a lo que le hace sentir una obra— es una de las diversas estructuras de referencia que pueden utilizarse al observar una forma visual.

Una segunda estructura de referencia es la dimensión formal de la obra. En esta dimensión, el observador atiende a la estructura formal de la obra; esto es, atiende a las relaciones existentes entre las diversas formas individuales que constituyen la obra. Ver la forma visual de este modo requiere observar, por ejemplo, una zona de color en relación con otra para ver cómo interactúan y se afectan entre sí. Este modo de ver la obra puede incluir asimismo contemplar la composición general de la obra como una totalidad, ver dónde están dispuestas las formas, dónde se han utilizado zonas simples abiertas y cómo, por ejemplo, éstas complementan a zonas complejas cerradas. El niño o el adulto que observa las obras de esta manera se centra en la organización de las formas que la componen como una configuración total. Está menos interesado por lo que estas formas le hacen sentir —algo de sumo interés en la dimensión experiencial— que por descomponer la estructura de la obra. La pregunta dominante en esta dimensión visual es: ¿cómo está organizada la obra?

Una tercera dimensión que puede utilizarse en la percepción de obras de arte es la dimensión simbólica. Las obras de arte, tanto históricas como contemporáneas, emplean a menudo símbolos que tienen un significado especial. La utilización del cordero en pinturas religiosas como símbolo de la crucifixión de Cristo, la utilización de figuras mitológicas que simbolizan la fertilidad y la guerra, son ejemplos del modo como los artistas han intentado codificar significados en la obra no sólo a través de la forma abstracta, sino también mediante la utilización de símbolos. Cuando las obras de arte poseen tales símbolos, la experiencia adecuada de la obra requiere que se reconozcan y descodifiquen.

La temática está relacionada con la dimensión simbólica. La dimensión temática está vinculada a una apreciación del significado general subyacente a la obra. El «Guernica» de Picasso, por ejemplo, es una pintura en blanco, negro y gris que muestra imágenes distorsionadas de hombres y animales. El carácter expresivo de la obra tiende a provocar una experiencia aguda, activa, casi dolorosa. El tema de esta obra no es simplemente su estructura formal o el hecho de que contenga animales y hombres. El tema de la pintura es la guerra,

los hombres, el dolor y la crueldad. La idea o tema subyacente a la pintura es lo que hizo emerger la obra. En este sentido, la idea o sentimiento subyace a la imagen. La imagen visual articula la idea y el sentimiento de cómo la guerra hace trizas la vida. La percepción adecuada de las obras de arte exige cierto reconocimiento del tema subyacente. Una vez comprendido, el tema retroalimenta a las formas, ofreciendo una nueva matriz que confiere un sentido nuevo a las formas.

La dimensión material es otro aspecto de la obra al que se puede atender. Especialmente en el arte contemporáneo, la selección del material es crucial. No sólo, como he indicado antes, porque ésta plantee sus demandas concretas al artista en el acto de creación, sino porque la elección del material —elección más amplia ahora que en las generaciones anteriores— a menudo está directamente relacionada con el tipo de significado visual que el artista desea expresar. ¿Cuál es la contribución del material a lo que la forma transmite? ¿Cómo afecta el material al contenido expresivo de la obra? ¿Cómo se alteraría la obra si se utilizara otro material? Estas preguntas plantean al niño o al adulto la necesidad de atender al modo particular que tiene el material de establecer limitaciones, ofrecer oportunidades y contribuir a la naturaleza de la experiencia visual.

La adecuada percepción de las obras de arte requiere prestar atención, además de a las cinco dimensiones ya identificadas, a las relaciones de una obra de arte con otras. En la dimensión contextual, se contempla una obra como parte del devenir y de la tradición artística que la precedió. Esta percepción requiere una comprensión de la tradición en la que la obra está inmersa o de la que se desvía. Esta tradición es precisamente lo que los observadores ingenuos consideran difícil de utilizar. Y es esta tradición, esta comprensión del contexto, lo que resulta tan difícil de ofrecer de un modo sencillo y resumido. Comprender el contexto de una obra requiere tener en cuenta las condiciones que hicieron surgir la obra, así como el modo como la obra afectó a la época durante la que se creó. Por ejemplo, las obras *hard-edge* contemporáneas forman parte de un movimiento que surgió como reacción a la *actionpainting*, que estaba en su apogeo durante los inicios y la mitad de la década de 1950. El interés por la precisión, las relaciones y la presencia de colores sutiles llevaron a un interés por la ilusión óptica y de ahí a lo que se llamó «*op art*». Tratar de forma adecuada el *hard-edge* y el *op art* exige una apreciación y comprensión del contexto artístico en el que surgieron. La experiencia con tales obras ofrece un telón de fondo desde el que pueden verse, compararse y contrastarse obras más recientes. Este telón de fondo de experiencia visual con las obras de arte hace posible observar en qué medida unas obras concretas se apartan de las que les precedieron. Esto contribuye también a la experiencia visual sólida que es resultado de la observación dilatada de las obras de arte.

Debe observarse que este aspecto de la percepción de las obras de arte re-

quiere a un conocimiento de la historia del arte. Son los hombres quienes realizan las obras de arte; estos hombres viven en culturas y estas culturas les han ofrecido muestras de los intentos de artistas anteriores. Por lo tanto, la tradición del pasado sirve como base desde la que trabaja el artista. Su trabajo refleja un intento de ampliar esta tradición trabajando dentro de sus fronteras, ya sea llevándolas hacia adelante o rechazándolas y desarrollando otras nuevas. Por lo tanto, apreciar los logros de quienes trabajan en arte en la actualidad requiere una comprensión de su lugar en la historia.

5
estudios empíricos sobre aprendizaje artístico

El capítulo anterior identificó las áreas en las cuales puede tener lugar el aprendizaje artístico, algunas de las teorías que se han formulado para explicar el arte infantil y los tipos de demandas que imponen los quehaceres del dominio productivo y crítico. Lo que está claro cuando se empiezan a analizar los factores que entran en juego en la producción y apreciación del arte visual es que la creación y apreciación de éste es una actividad compleja cognitivo-perceptiva[1] que no emerge simplemente de manera espontánea, sino que está influida por la experiencia.

En efecto, lo que quisiera hacer observar al respecto de la creación, la apreciación y la comprensión de la forma visual en general y del arte visual en particular es que este aspecto de la capacidad humana puede considerarse como un modo de inteligencia. El argumento de considerar la actividad artística un modo de inteligencia fue formulado por primera vez por John Dewey[2] y más tarde por escritores como Frances Villemain,[3] Nathaniel Champlin[4] y, especialmente, David Ecker.[5] Ahora me corresponde mostrar por qué la capacidad artística debe verse a esta luz, y para hacerlo recurriré libremente a ideas que se pueden hallar en sus obras.

La actividad artística como un modo de inteligencia

Dewey fue el primero en formular la idea de que la inteligencia no era la cantidad de «materia gris» del córtex sino la cualidad de una actividad realizada en beneficio de fines inherentemente valiosos. Lo que esto significaba era que la inteligencia, si se consideraba de forma adecuada, era un verbo, un tipo de acción, no un sustantivo ni cierta cantidad de algo que alguien poseía. Para Dewey la inteligencia era la forma en que alguien se enfrentaba a una situación problemática.

Si utilizamos esta concepción general y la aplicamos a la actividad artística veremos que el niño que pinta, dibuja o esculpe se está enfrentando a un problema, el de encontrar modos de transformar en cierto material una idea, imagen o sentimiento que posee. En esta situación se encuentra con todos los problemas identificados en el capítulo anterior. Se enfrenta, por ejemplo, con una lámina de papel en blanco en la que debe articular una visión que refleje lo que intenta transmitir; debe ser responsable de las consecuencias de sus acciones con el material, y debe manejar el material para que funcione como un medio, siendo al mismo tiempo consciente de los accidentes felices (o desgraciados) que inevitablemente ocurren en el acto de crear. Mientras todo esto se está produciendo, se enfrenta al problema de desarrollar un sentido de la unidad o de la cohesión en su obra de modo que la obra sea consistente como totalidad. En esta situación, se enfrenta a miles de interacciones entre las cualidades visuales que emergen a través de su manipulación del material y las que concibe como

su propósito artístico. Esta actividad, al tratar con la visualización de cualidades —esto es, imágenes visuales— y al estar dirigida a la creación y control de cualidades —color, línea, forma y demás— es un modo de inteligencia que opera en el dominio de lo cualitativo. Por lo tanto, podemos pensar en este tipo de actividad como inteligencia cualitativa.

Dewey dijo en *Art as Experience*:

> Cualquier idea que ignora la función necesaria de la inteligencia en la producción de obras de arte se basa en la identificación del pensamiento con la utilización de un tipo especial de material, signos verbales y palabras. Pensar de forma eficaz en términos de relación de cualidades requiere tanto la utilización del pensamiento como pensar en términos de símbolos, verbales y matemáticos. Por lo tanto, aunque las palabras se manipulen fácilmente de forma mecánica, la producción de una obra de arte auténtico probablemente requiera más inteligencia que lo que la mayoría de quienes se enorgullecen de ser «intelectuales» denominan pensamiento.[6]

Lo que Dewey estaba sugiriendo aquí es que el problema de seleccionar cualidades y organizarlas para que funcionen de forma expresiva a través de un medio es una consecuencia de una toma de decisión inteligente en el dominio de lo cualitativo. Lo que está mediado a través del pensamiento son cualidades, lo que se organiza en procesos son cualidades y la obra finalmente realizada es una totalidad cualitativa, una forma artística que expresa algo gracias al modo en que se han creado y organizado estas cualidades.[7]

Aunque la enseñanza tiende a dar mayor énfasis a la utilización del lenguaje verbal para la mediación del pensamiento, debe quedar claro que el pensamiento no se limita a operaciones verbales. Organizar el sonido como lo hace el compositor, organizar el movimiento del cuerpo como lo hace un bailarín, organizar las cualidades visuales como lo hace un pintor o un escultor son también procesos dirigidos por el pensamiento, y la diferencia está en la naturaleza del material utilizado y en el carácter y apreciación del producto. En el lenguaje discursivo, la lógica es uno de los criterios aplicados para evaluar su significado. Para las obras artísticas, se aplican otros criterios. Sin embargo, en todos los dominios de la actividad humana los hombres toman decisiones y se valoran los resultados de sus decisiones.

Lo que también está claro es que la inteligencia cualitativa, en cuanto distinta a lo que podría llamarse inteligencia discursiva, se emplea en el más amplio espectro de actividades de la vida. En efecto, en el momento en que tomamos decisiones sobre la selección y organización de cualidades, sean cuales fueren, en las decisiones del mobiliario de nuestra casa, la ropa que nos ponemos, las comidas que servimos o cómo decidimos relacionarnos con la gente, ejercitamos este modo de inteligencia.

Considerada de esta forma, la inteligencia se convierte en algo más que una capacidad heredada al nacer, programada en los genes; se convierte en un modo de acción humana que puede crecer *a través de* la experiencia. En este sentido, la inteligencia es capaz de ampliarse y, a través de esta ampliación, nuestra consciencia del mundo y del significado que el mundo nos puede ofrecer también se amplían.

Esta concepción del proceso a través del cual se consigue la percepción y la creación de la forma contrasta notablemente con el concepto de talento, tan generalizado cuando se piensa en personas con gran habilidad en cierta tarea. Este concepto ha provocado muchos errores, especialmente en las artes. Aunque no pretendo negar que algunas personas tienen una gran capacidad en un área de estudio o práctica, el concepto de «talento» se ha concebido demasiado a menudo como una capacidad distribuida dicotómicamente, algo que se tiene o no se tiene. Sin embargo, difícilmente existe una capacidad humana de la que pueda decirse que está distribuida de este modo. La inmensa mayoría de las capacidades humanas se desarrollan siempre, aunque en diferente medida.

Sin embargo, el mayor error al que ha llevado el concepto de talento en nuestra manera de plantearnos la capacidad artística es que se ha utilizado como una cobertura, un modo de explicar programas irreflexivos de educación de arte. Si un niño mostraba imaginación, sensibilidad y habilidad en su trabajo en el arte se decía que tenía talento; si no era así, se decía que no tenía talento. Pero si se concibe la capacidad artística —tanto en dominios productivos como críticos— como una consecuencia de la inteligencia cualitativa, y si se concible dicha capacidad como, en cierta medida, el producto de la experiencia educativa, entonces se deja la puerta abierta para cuestionarse por el modo de desarrollarse dicha inteligencia.

La conceptualización de la capacidad artística como un producto de la inteligencia cualitativa tiene otra importante implicación en el ámbito educativo. Amplía significativamente lo que consideramos que es el pensamiento humano. Muchas personas conciben las artes como maneras de liberar afecto. Si se concibe la actividad artística como catarsis, como mera expresión de emoción, y si se concibe la educación como el proceso a través del cual se incentiva el pensamiento, está claro que, dentro de una concepción del arte como ésta, se considerará periférica a la principal misión de la educación.

En definitiva, la tendencia a separar el arte del intelecto y el pensamiento del sentimiento ha sido una fuente de dificultades en el campo de la educación artística. Este tipo de concepción no hace justicia ni al arte ni a la educación. Los artistas son personas que piensan, con sentimientos profundos, y capaces de transformar sus pensamientos, sentimientos e imágenes íntimos en una determinada forma pública. Dado que esta capacidad depende de la visualización y del control de cualidades, puede concebirse tal capacidad como un acto de

pensamiento cualitativo. En tanto que proceso de utilización de pensamiento cualitativo para resolver problemas cualitativos, puede afirmarse que este tipo de proceso depende del ejercicio de la inteligencia cualitativa.

Pero, ¿qué implica esta concepción para la comprensión del arte infantil? ¿Qué aporta a nuestros presupuestos al respecto de la realización de, por ejemplo, dibujos infantiles?

Como ya he indicado antes, la concepción más ampliamente sostenida del arte infantil es la que afirma que los niños atraviesan, en su trabajo en el arte, estadios ordenados naturalmente y que estos estadios son resultado de un desarrollo natural de un programa perceptivo determinado genéticamente. Algunos teóricos han manifestado que el arte infantil es un sistema de desarrollar símbolos que surge de, y por lo tanto está relacionado con, los primeros símbolos visuales diseñados por el hombre primitivo.[8] Para esta concepción teórica, la existencia de ciertas formas arquetípicas heredadas de generaciones pasadas en la mente del niño afectan y, en buena medida, explican el arte infantil.

Quisiera defender la concepción de que las formas características que los niños realizan en sus dibujos y esculturas son consecuencia tanto de la intencionalidad como de la capacidad. Cuando el niño se enfrenta a un problema, al igual que todos nosotros, tiende a aplicar aquellas tecnologías de la mente que parecen ser decisivas para su solución. En niños que tienen experiencias similares, el carácter general de estas tecnologías y las características de sus productos tienden a ser similares. A estas características, cuando se las ha concebido como grupo, se las ha denominado estadios de desarrollo del arte infantil. Pero dichos «estadios» son tan sólo una indicación de lo que los niños normalmente producen cuando se les deja hacer lo que les da la gana. En este sentido, Dale Harris ha señalado que:

> Los estadios son meros modos adecuados para describir orientaciones y organizaciones perceptiblemente distintas del acto de dibujar en el momento que el niño pasa de sus primeros movimientos de lápiz a producciones bastante elaboradas. Que los distintos investigadores hayan definido estadios similares, que estos estadios puedan establecerse en una escala por edades, y que la sucesión sea notablemente similar en la mayoría de los niños, se ha validado lo suficiente para establecer la utilidad del concepto de estadios o fases para describir el curso del desarrollo. Ciertamente, la mayoría de investigadores ha observado que los aspectos que distinguen una fase de la siguiente sólo pueden diferenciarse si se observa el punto «medio» del período que cubra la fase, o si se construye un ejemplo artificial o idealizado que contenga las diversas estructuras características más comunes que un niño podría desarrollar en este estadio.[9]

Así pues, lo que tenemos cuando hablamos de estadios en el arte infantil son puntos medios o características modales que se hallan en los trabajos artísticos de los niños a diferentes edades. Pero, ¿qué podemos concluir de estos patrones típicos? ¿Concluiremos que como existen tipos o características típicas relacio-

nadas con el arte de los niños a distintas edades éstos son naturales y, por lo tanto, buenos? Creo que esta conclusión es errónea, ya que precisamente la responsabilidad de los profesores en particular y de la educación en general no es tan sólo observar el desarrollo sino fomentarlo. Esto se realiza, en parte, haciendo que sean accesibles a los niños las ideas, habilidades y productos que forman parte de su patrimonio cultural. Estos productos se convierten, a través del proceso de aprendizaje, en una parte del repertorio intelectual y estético del cual el niño puede elegir opciones para su actividad. Así, en vez de asumir que lo que el niño es capaz de hacer sin beneficiarse de una enseñanza comprensiva y eficaz es suficiente, concibo que nuestro interés es justamente el contrario. Un importante problema en la educación del arte es determinar hasta dónde podemos ayudar en el desarrollo infantil. A medida que tiene lugar este desarrollo, aumenta la capacidad del niño para enfrentarse a la creación y apreciación de la forma visual, y por lo tanto crece su inteligencia cualitativa. Una vez resueltos los problemas en el dominio cualitativo, el niño adquiere las habilidades e ideas que forman parte de las fuentes a las que puede recurrir al enfrentarse con otras situaciones problemáticas en el dominio cualitativo. En definitiva, la habilidad del niño en el arte crece a medida que aprende a enfrentarse de forma cada vez más eficaz con los problemas del arte.

No se han determinado bien los modos más eficaces con los que puede fomentarse esta inteligencia. Una de las maneras como los investigadores han intentado encontrar los factores que afectan al aprendizaje en el arte es a través de la investigación. Esa investigación ha tomado la forma de estudios descriptivos —estudios con la finalidad de describir sistemática y objetivamente las características que se encuentran en el arte infantil— y estudios experimentales —estudios que intentan hallar relaciones causales entre el currículum y la enseñanza y lo que los niños aprenden como consecuencia de ello—.

¿Qué han aprendido los investigadores al respecto del arte de los niños? ¿Cómo puede fomentarse el aprendizaje artístico? ¿Qué prácticas parecen útiles y para qué alumnos? En primer lugar, examinaremos algunas de las generalizaciones que se han hecho sobre el arte infantil y a continuación examinaremos cómo se le podría influir en la clase.

Generalizaciones empíricas al respecto del desarrollo artístico infantil

1. *Las características halladas en el arte infantil cambian en función de la edad cronológica del niño*

Esta observación, que se ha apreciado durante años y que los padres y profesores observan claramente, indica simplemente que las técnicas visuales que los niños emplean en su trabajo cambian de una forma más o menos sistemática a

medida que el niño se hace mayor. Como se ha indicado antes, esta observación ha llevado a la creencia de que en la medida en que estos cambios ocurrían «naturalmente», no se debía influir al niño con la enseñanza. El desarrollo o evolución naturales del trabajo artístico del niño se ha considerado normal, y por lo tanto bueno. El desarrollo artístico considerado como un tipo de aprendizaje concibe estas similitudes como técnicas que el niño ha aprendido, a menudo por sí mismo, a fin de enfrentarse ante el problema de plasmar sus imágenes, ideas y sentimientos en un material. Cuando se les deja hacer lo que quieren, la mayoría de los niños de distintos niveles de edad tienden a emplear técnicas similares para tratar dichos problemas.

2. *El nivel de complejidad del arte infantil aumenta a medida que los niños maduran*

Esta observación, como la anterior, indica que a medida que el niño se hace mayor, la gama de técnicas, tanto perceptivas como productivas, aumenta. Este aumento de la técnica permite que el niño trate con una gama más amplia de cualidades y le permite tratarlas de forma más totalizadora en su trabajo artístico.

También debe destacarse que a medida que un niño se hace mayor empiezan a cambiar sus propósitos artísticos. Los niños preescolares utilizan a menudo formas artísticas para comunicar o representar ideas. Un dibujo, por ejemplo, sólo requiere ser suficientemente complejo como para comunicar la idea que el niño se propone. Los trabajos infantiles a esta edad tienden a ser pictográficos. Sin embargo, a medida que un niño madura, sus objetivos se amplían y ya no desean sólo representar una idea sino conseguir formas que transmitan estas ideas de manera que imiten adecuadamente las formas del mundo. Cuando esto ocurre, la importancia de la pintura y el dibujo pasa de ser pictográfica a ser representativa.

3. *El sentido y capacidad de cohesión de la cualidad de la forma de los dibujos aumenta a medida que el niño madura*

Uno de los problemas a los que enfrenta cualquiera cuando utiliza un material para conseguir cierto fin artístico es producir una forma que lo reúna todo visualmente como una unidad. Hacer esto requiere, como mínimo, prestar atención a las relaciones que surgen y que se establecen a medida que se producen las formas. Esta percepción es de carácter descentralizado; la forma individual se ve en un contexto, en relación al lugar que ocupa. A medida que los niños tienen una mayor habilidad perceptiva y gráfica, aumenta su capacidad de descentralizar su percepción y aumenta su capacidad de pensar en términos de relaciones entre cualidades. Con esta capacidad su obra tiende a ser más unificada, en general, que la que producen niños menores.

Podría señalarse aquí que la atención a la colocación de las formas dentro de un campo es una habilidad artística sumamente importante. En el retrato o en

Figura 3. Efecto del fondo en el impacto visual de la figura.

Figura 4. Efecto del fondo en el impacto visual de la figura.

el dibujo de figuras, por ejemplo, los estudiantes de arte aprenden a atender muy cuidadosamente a las relaciones que establecen entre la figura y su fondo. Para observar el importante papel que esta colocación tiene en nuestra experiencia de arte visual compárense las figuras 3 y 4.

4. *Los niños tienden a exagerar aquellos aspectos de un dibujo, pintura o escultura que son más significativos para ellos*

El análisis de los trabajos artísticos infantiles indica que, con mucha frecuencia, la dimensión o el color de las formas creadas se exageran en tamaño o intensidad cuando el niño las considera importantes. Probablemente esto sucede porque aquellas ideas u objetos considerados importantes, los que están cargados emocionalmente, tienden a ser creados en primer lugar y porque el interés por las relaciones entre las formas y el carácter expresivo y estético de toda la obra se aprende relativamente tarde en el desarrollo artístico infantil.

5. *Los niños crean obras que dan mayor importancia a los objetivos pictográficos durante la última etapa preescolar y los primeros años primarios y posteriormente amplían estos objetivos a problemas de representación*

Esta observación, ya discutida en capítulos anteriores, había sido observada, como algunas de las demás generalizaciones, por los primeros investigadores. Generalmente, el niño de cuatro o cinco años incluye en sus dibujos solamente los detalles que necesita para comunicar las ideas que tiene. A medida que se desarrollan su percepción y su capacidad, cambian sus intenciones y se interesa por la creación de ilusión o representación. Los niños de ocho, nueve o diez años a menudo se sienten insatisfechos por carecer de la habilidad necesaria para plasmar una imagen en un material de forma convincente. Esta insatisfacción aparece raramente en los niños preescolares, no porque los preescolares no vean la diferencia entre sus dibujos de una figura y la apariencia de los seres humanos, sino porque sus objetivos y sus propósitos son distintos.

6. *Los garabatos que hacen los niños preescolares tienden a estar motivados por la satisfacción cinestésica y visual que surge de sus acciones*

Las observaciones de los niños pequeños de entre uno y cuatro años sugieren que una de las motivaciones básicas que tiene un niño en el acto de garabatear es la de recibir estimulación, tanto cinestésica como visual de las huellas que dejan sus acciones en el papel o en la arcilla. La actividad de los niños con estos medios sugiere que el patrón y el ritmo del movimiento cambian con el fin de variar los estímulos. Esta variación del movimiento se demuestra estimulante en la medida en que elimina la redundancia y al mismo tiempo afecta a la cualidad de, por ejemplo, la línea que resulta de esta actividad. En algunas ocasiones el

carácter visual de la obra de un niño no tendrá mayor importancia para él —mirará a cualquier lado mientras trabaja— y atenderá básicamente a la experiencia del movimiento del brazo, la muñeca o el dedo.

7. *Los tipos de formas que los niños son capaces de producir están relacionados con su edad*

Read,[10] Kellogg[11] y otros[12] han descubierto que el tipo de formas que los niños preescolares producen está relacionado con su edad. Por ejemplo, el dibujo de formas circulares precede al dibujo de un cuadrado. El dibujo de un cuadrado precede al dibujo de un diamante. Las razones de esta secuencia de patrones visuales se han explicado de diversas maneras. Kellogg afirma que estos patrones forman parte de la constitución psicológica heredada del niño, que los patrones creados —el mandala, por ejemplo— están relacionados con los símbolos religiosos que el hombre ha creado y que estos símbolos pueden hallarse en los dibujos infantiles de cualquier parte del mundo. Kellogg, y especialmente Read, interpretan la comunidad de dichas formas como una evidencia de la humanidad común del hombre y de la emergencia de aquellas características de la mente que residen en el inconsciente colectivo humano.

Una interpretación más plausible de este fenómeno es sencillamente que los niños tienden a dibujar formas simples antes de realizar formas complejas ya que necesitan tiempo y experiencia para adquirir las habilidades necesarias para crear imágenes gráficamente complejas. El dibujo de una forma compleja, un hexágono o un cuadrado tridimensional, por ejemplo, requiere habilidades tanto perceptivas como productivas que los niños pequeños todavía no han adquirido. Cuando se adquieren estas habilidades, a través del descubrimiento, la invención o la enseñanza, son capaces de producir dichas formas y muchas otras también. La similitud de patrón entre la secuencia de formas que pueden dibujar los niños, creo que es una función de la similar experiencia en el dibujo y de la complejidad de las formas que pueden dibujar.

8. *El grado de diferenciación creado en los dibujos infantiles está relacionado con su madurez conceptual*

Esta observación, relacionada con la generalización anterior, ha alcanzado quizá su mayor grado de substanciación a partir del trabajo de Florence Goodenough y Dale Harris en su esfuerzo por construir un test de inteligencia. El Draw a Man Test, inventado en 1926 por Goodenough y posteriormente revisado y mejorado por Dale Harris, se basa en la premisa de que la cantidad de detalles que tiene el dibujo infantil de una figura humana es una indicación de en qué medida el niño posee capacidad para formar conceptos. Cada detalle es un ejemplo de formación de conceptos. Según el grado en que se formen y utilicen

estos conceptos en los dibujos infantiles de la figura humana se podrá indicar, para Goodenough y Harris, la inteligencia del niño.

Se ha validado esta afirmación correlacionando las puntuaciones que reciben los niños en el Draw a Man Test con las puntuaciones que reciben en tests de inteligencia estándares. Los coeficientes de correlación entre estos tests indican que la relación entre las puntuaciones es muy superior a lo que cabría esperar de una asociación azarosa.

9. *El dibujo y la pintura tienden a servir al niño pequeño para objetivos distintos; el primero se utiliza para la expresión de ideas y la segunda para la expresión de sentimientos*

Según Rose Alschuler y LaBerta Hattwick,[13] la utilización infantil de pintura tiende a estar más cargada afectivamente que su utilización de, pongamos por caso, el lápiz o los colores en el dibujo. Según estas investigadoras, las características de la pintura, sus cualidades fluidas y vívidas, producen respuestas y usos más emocionales que los dibujos con lápices o colores, cuyo carácter lleva por sí mismo al control y a la premeditación. Así, observan que si se desea obtener percepciones de la personalidad del niño, en especial del aspecto de la personalidad que se refiere a cómo siente el niño, la pintura es un modo más adecuado que el dibujo.

10. *La utilización de la forma, el color y la composición está relacionada con la personalidad del niño y el desarrollo social*

Alschuler y Hattwick señalan también que los colores, las formas y la composición que utiliza un niño no son accidentales sino que emanan de sus sentimientos hacia sí mismo y hacia el mundo.[14] La investigación que han realizado, así como el trabajo realizado en el campo de la terapia artística, se apoya en la concepción de que pueden hacerse sólidas inferencias sobre la personalidad a partir del contenido y la forma de las pinturas infantiles.

Debe también señalarse que estas observaciones requieren una posterior confirmación mediante una investigación rigurosa. Algunos escritores, como Goodenough y Harris, afirman que cuanto más riguroso es el estudio menos fiable es la valoración de la personalidad mediante la cual se ha producido el trabajo.[15]

11. *Los niños que viven en culturas distintas crean formas visuales que tienen grados notables de similitud, especialmente en el nivel preescolar*

Las personas que han estudiado el trabajo artístico de niños que viven en culturas distintas han observado que las características de su trabajo son bastante

similares y que la similitud disminuye a medida que el niño se hace mayor. Esta observación no es sorprendente. A medida que la cultura tenga mayor oportunidad de afectar al niño, el carácter de su percepción y habilidad cambiará. A medida que la cultura se diferencia, surgen también con mayor fuerza las diferencias en el arte infantil. Considero que esta observación es una prueba que apoya el impacto del entorno en el aprendizaje artístico. Los niños son similares en cualquier parte del mundo precisamente porque el entorno ha tenido muy pocas posibilidades de afectarlos. A medida que deja sentir sus efectos, el carácter de la conducta individual, incluyendo su lengua, su sistema de creencias y las preferencias estéticas, se alteran también. En definitiva, cuanto más distintos sean los contextos que entran en contacto con los individuos, mayor probabilidad tendrán de ser diferentes.

12. *La figura humana es el tema más habitual dibujado por los niños de edad escolar*

Con frecuencia, los cálculos realizados sobre los temas utilizados en los dibujos de los niños han mostrado que entre ellos la figura humana es la más popular. Si consideramos que los niños tienden a dibujar lo que es más importante para ellos, no puede sorprendernos que las personas ocupen el primer lugar. A medida que los niños adquieren mayor sofisticación visual y empiezan a encontrar significado a lo visualmente sutil, el contexto de su arte tiende a cambiar. Así, los niños que se interesan por el paisaje visual y que tienen habilidad para trabajar en él, tienen mayor tendencia a pintar y dibujar paisajes que los niños a los que no les interesa este área.

13. *Cuando dibujan, los niños pequeños tienden a no prestar atención a un modelo o bodegón incluso cuando se les sitúa ante ellos*

Ya en 1893, Earl Barnes[16] señaló que cuando dibujan los niños un bodegón no utilizan apuntes visuales de una estructura de bodegón. Esta observación del modo en que dibujan los niños tiende a apoyar la tesis de que para los niños pequeños el deseo de dibujar un símbolo, la representación pictográfica de una forma, es más importante que la necesidad de construir una forma que imite a un objeto visual. En efecto, incluso en los estudiantes de arte de edad universitaria la necesidad de aprender cómo ver la forma es una habilidad que deben adquirir lentamente. Para los niños pequeños, la imagen del ojo de la mente —que normalmente es una imagen tan simple como sin ambigüedades—, la habilidad de dibujar que posee y el objetivo que se propone cuando dibuja le llevan a no prestar demasiada atención al objeto que está ante él, incluso cuando se le pide que lo dibuje.

14. *Las habilidades en el dibujo tienden a detenerse en torno al período de la adolescencia*

Goodenough,[17] Harris[18] y Lowenfeld[19] han señalado que la capacidad de los niños de dibujar o pintar no se desarrolla demasiado después de la adolescencia, excepto cuando tiene lugar la enseñanza o el autoaprendizaje. Si se mezclan los dibujos de estudiantes de facultad o adultos de mediana edad con los realizados por chicos de 14 o 15 años, resulta extremadamente difícil distinguir los realizados por el grupo de enseñanza secundaria. Esto no es sorprendente. La capacidad de dibujar bien, como se ha indicado anteriormente, es una habilidad compleja y no existen razones para suponer que estas habilidades se desarrollan por sí mismas. Como la mayoría de las habilidades complejas, sólo se desarrollan hasta un punto en el curso natural de la experiencia corriente. El desarrollo que va más allá del que provee dicha experiencia requiere esfuerzo y enseñanza coordinados. Por tanto, en las habilidades productivas en las artes visuales, la capacidad de la mayoría de los adultos es igual a la de un chico de 14 ó 15.

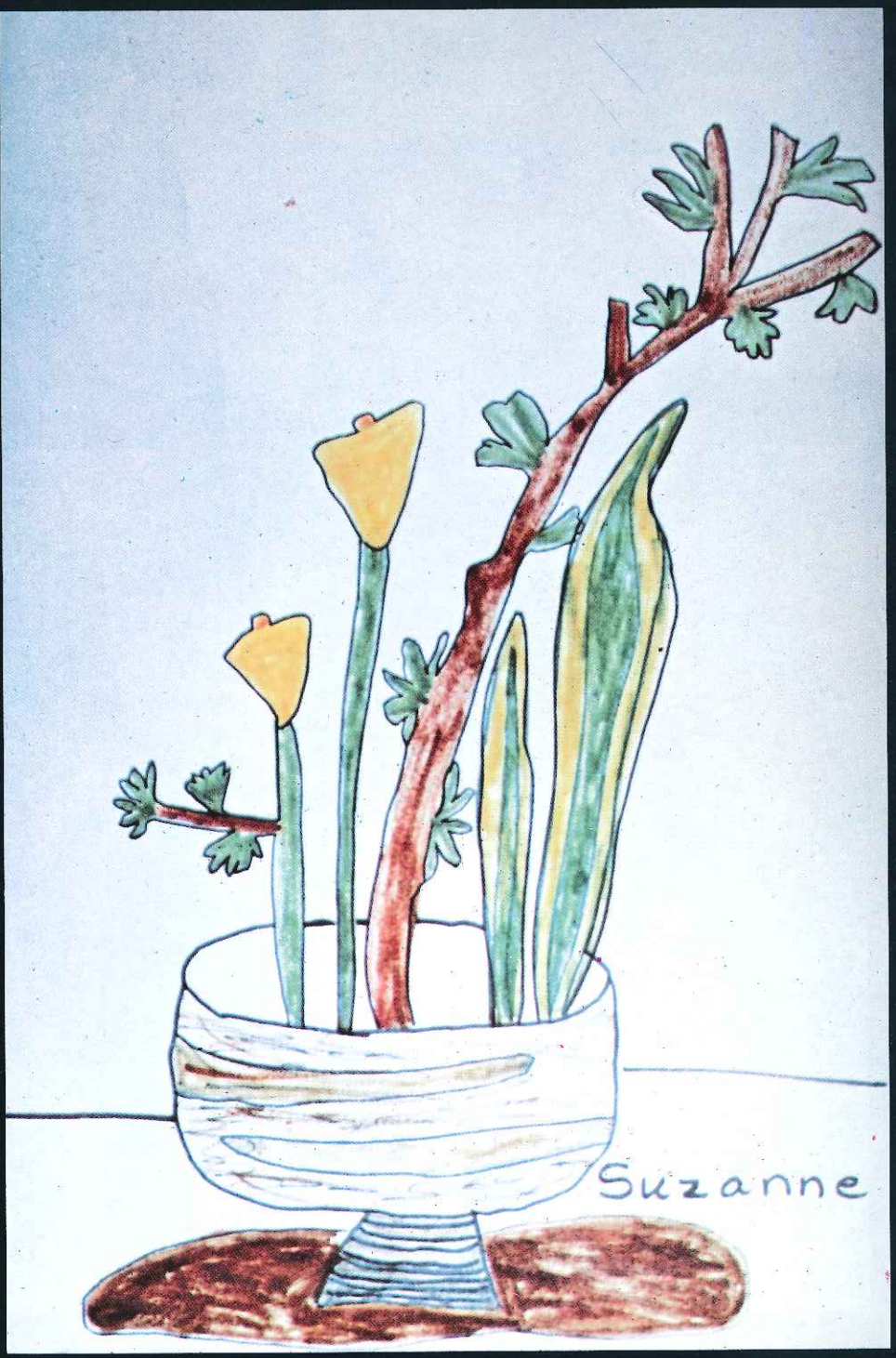
15. *Durante la edad preescolar y los primeros años de enseñanza básica los niños tienden a centrarse exclusivamente en las formas que van a dibujar, con muy poca atención al contexto más amplio del campo visual en el cual éstas se hallan*

Los conceptos «solución local» y «centralización» desarrollados por Rudolf Arnheim y Jean Piaget, respectivamente, aluden a la tendencia del niño a no centrarse en el modo en que una forma influirá o será influida por otras formas en su trabajo. Esta tendencia es muy habitual incluso entre adultos que tienen poca experiencia en un área. Puede observarse en los infructuosos esfuerzos de inexpertos decoradores de interiores por comprar el sofá «equivocado» para la sala idónea. Puede observarse en la tan habitual experiencia de los estudiantes de empezar a escribir y darse cuenta de que se han quedado sin el espacio necesario para completar las letras de una palabra en un título. La visión descentralizada es la capacidad de ver lo particular en relación con la totalidad. Como tal, es una habilidad compleja. Los niños pequeños tienden a centrarse en lo particular y a tomar decisiones en el dominio cualitativo al respecto de ella. Sólo más tarde, cuando se obtiene más experiencia y se adquiere aprendizaje, se toman estas decisiones sobre una mayor base contextual.

16. *No se han hallado diferencias sexuales significativas en cuanto a habilidades en el dominio productivo*

Los estudios sistemáticos sobre el carácter de los dibujos del arte infantil no han encontrado hallazgos que indiquen diferencias sexuales significativas en cuanto a la habilidad. Los estudios de investigación de Barnes,[20] Lewis[21] y Eisner[22] descubrieron que los dibujos realizados por niños y niñas, en conjunto, estaban en el mismo nivel durante los primeros años de escuela básica. Aunque

Lámina 1. Este dibujo, realizado por una niña de cuarto curso, surgió a partir de un problema en el cual se animó a que los niños atendieran cuidadosamente a los contornos de un bodegón. El dibujo da muestras de que la atención perceptiva de la niña respondió en efecto a los contornos del bodegón y que se observaron y describieron gráficamente toda una serie de detalles que normalmente se habrían pasado por alto. Trabajos como éste pueden desarrollar el tipo de inteligencia cualitativa al respecto de la forma visual que contribuye al arte de elevado nivel a medida que los niños siguen aprendiendo.



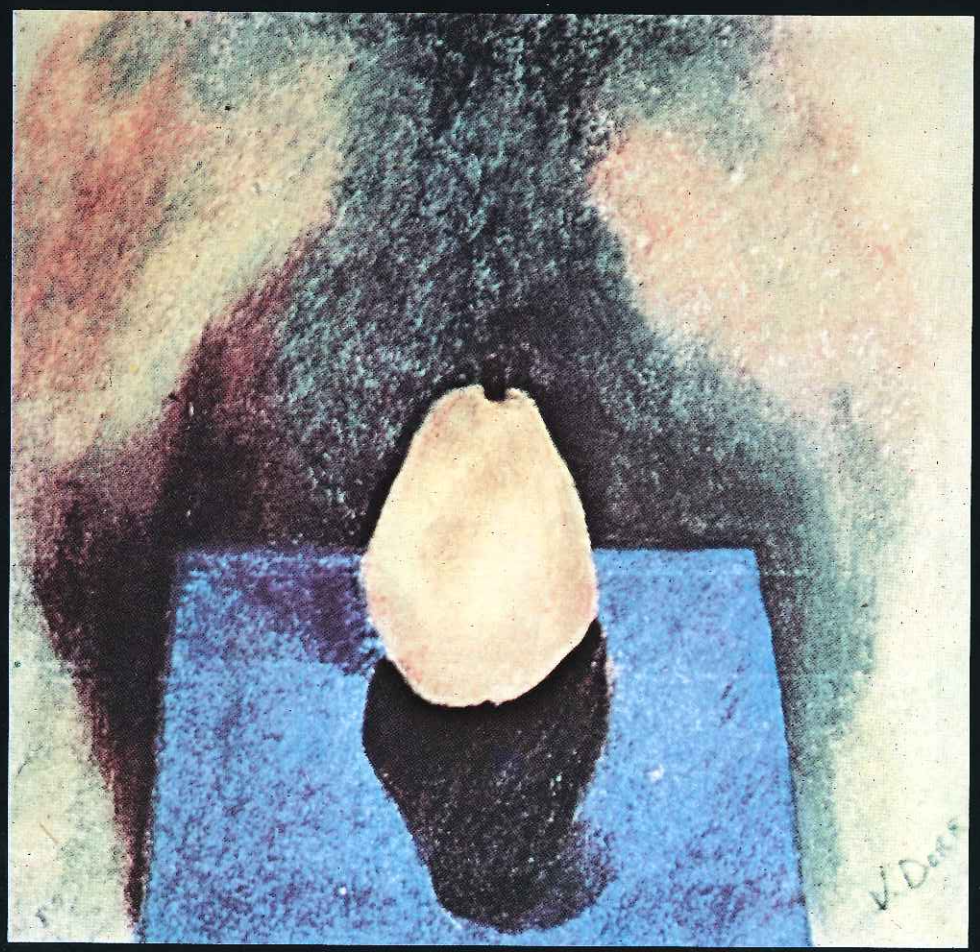


Lámina 2. Esta pintura de un bodegón, realizada con tiza por un estudiante de escuela superior, fue resultado de haber animado a que los estudiantes se centraran en las cualidades de color de una sola fruta. El estudiante que realizó esta obra pudo conseguir una luminosidad de brillo notable y, mediante su imaginativa utilización del color, creó también un fondo detrás de la mesa y de la pera que da como resultado una composición sumamente sensible.

existen algunas diferencias entre los temas que dibujan los niños y los que dibujan las niñas, la capacidad de tratar estos temas es comparable.

Este hallazgo de la no existencia de diferencia significativa entre las habilidades de los niños y de las niñas en el dominio productivo no se mantiene en cuanto a su realización, según la capacidad de información o al respecto de su actitud frente al arte. En una serie de estudios dirigidos por Eisner[23] y por quienes han utilizado el Eisner Art Information Inventory [Inventario de Conocimiento Artístico] y el Art Attitude Inventory [Inventario de Actitud Artística], las niñas del séptimo curso y en adelante recibieron habitualmente puntuaciones más altas que los niños. Las razones de estos hallazgos y este aspecto del desarrollo artístico se discutirán más ampliamente con posterioridad.

17. *Los niños tienden a preferir formas artísticas que no sean de carácter visualmente ambiguo y que estén relacionadas con el nivel de su capacidad de dibujar y su edad*

Lewis[24] ha descubierto que cuando se pide a los niños de escuela básica que seleccionen el dibujo que más les gusta, tienden a preferir los dibujos que de alguna forma son de carácter más realista que los que ellos son capaces de crear. Los niños no tienden a dar mayor preferencia a los dibujos que son más realistas sino, más bien, a los que son algo más realistas que los que ellos mismos son capaces de crear. Las razones de ello no están claras, aunque sugieren que los niños pequeños prefieren especialmente una menor información visual que la que reciben de un cuadro extremadamente realista. Como los niños pequeños atienden a los cuadros no para apreciar su organización formal sino básicamente como fuentes de ideas, necesitan, aparentemente, sólo los detalles precisos para asegurar dicha información. En definitiva, las ilustraciones pueden funcionar como pictogramas en vez de como formas a las que se atiende estéticamente.

Cuando se considera la amplitud con la que los educadores y psicólogos del arte han descrito las características del arte infantil, no es sorprendente hallar que se han realizado pocos esfuerzos por valorar objetivamente su desarrollo bajo condiciones típicas. Lewis y Eisner han llevado a cabo dos intentos por realizar este tipo de valoración. En términos de patrones típicos de la capacidad de los niños en la producción de arte visual pueden plantearse muchas preguntas interesantes. Por ejemplo, se podría querer saber si existen diferencias sexuales en la proporción y en el patrón de tal desarrollo; se podría desear saber si los niños de grupos socioculturales distintos muestran proporciones y patrones similares de desarrollo; se podría desear saber si el nivel de capacidad o desarrollo en cada grupo de edad aumenta o disminuye a medida que los niños se hacen mayores. En el área de la lectura, por ejemplo, se ha hallado que a medida que los niños avanzan en la escuela, el nivel de capacidad de lectura en

una clase típica tiende a aumentar.[25] Así, en el cuarto curso existe un rango de cuatro años de capacidad de lectura (algunos niños leerán en el segundo curso, otros en el sexto); en el quinto curso, existe un rango de cinco años; en el sexto un rango de seis años, y así consecutivamente. ¿Surgen patrones similares en las capacidades de dibujo de los niños? Hasta hace muy poco, no se disponía de los datos necesarios para contestar a estas y otras cuestiones.

Características del desarrollo del dibujo de niños aventajados y desaventajados

Para contestar a las preguntas planteadas, y a algunas otras, dirigí un estudio sobre las características del desarrollo del dibujo de niños culturalmente avanzados y culturalmente desaventajados.[26] Los principales objetivos del estudio eran desarrollar una escala que pudiese utilizarse para clasificar los dibujos de los niños en función de su capacidad de crear la ilusión de espacio mediante la utilización de formas que se superponen, y determinar, una vez construida dicha escala, qué diferencias de patrón o de clasificación del desarrollo existían entre niños que vivían en entornos radicalmente distintos.

Para conseguir estos objetivos se seleccionó a unos 1.300 estudiantes de primero, tercero, quinto y séptimo. La mitad del grupo procedía de familias de clase media alta que vivían en comunidades de barrios elegantes. La otra mitad procedía de familias con bajos ingresos (una proporción importante estaba recibiendo ayuda para la manutención de los hijos) que vivían en un gueto de una gran ciudad del mediooeste. Se pidió a todos los niños que hicieran un dibujo en colores representando lo que hacían en la hora del recreo antes de la escuela, después de la escuela, o a la hora del descanso. Para estimularlos, los profesores dispusieron de nuevas cajas de colores y papeles para los niños y propusieron el trabajo en el marco de una historia.

El motivo principal del estudio —aparte de mi deseo de desarrollar una escala que pudiese aplicarse de forma fiable al estudio del desarrollo de los dibujos de los niños— era el deseo de poner a prueba mi creencia de que en el área del dibujo, los niños que eran desaventajados en áreas académico-discursivas podían no ser desaventajados. En efecto, quería poner a prueba mi creencia de que su capacidad de dibujar podía ser incluso superior a la que poseían los niños procedentes de hogares de clase media alta.

La razón de esta creencia era que mi contacto con niños que vivían en guetos me sugirió que este entorno era visualmente rico y que en muchos sentidos la complejidad y el impulso visuales de dichos entornos conducía más al desarrollo de sensibilidades visuales que en el caso de los niños de un barrio limpio y tranquilo.

Tras haber recogido los dibujos de colores, dos profesores de arte utilizaron

una escala que yo había diseñado para clasificar los dibujos. Esto se realizó mezclando aleatoriamente todos los dibujos y cada juez clasificó de forma independiente el dibujo con una escala de 1 a 14, según las características que mostraba. Se compararon entonces las puntuaciones y aquéllas en las que los jueces no estaban de acuerdo se revisaron de nuevo, a fin de determinar si la diferencia era un problema de descuido, cansancio, o si de hecho existía una auténtica diferencia de opinión en cuanto a la categoría a la que pertenecían.

Este procedimiento hizo posible que se respondiera a toda una variedad de cuestiones al respecto de la escala y del desarrollo del arte infantil. En primer lugar, descubrí que el acuerdo independiente de los jueces alcanzó un nivel del 72%. Los jueces, que utilizaron una escala de catorce categorías, asignaron independientemente un 72% de los dibujos a la misma categoría. Si se considera que una asignación aleatoria de dos jueces en catorce categorías sólo conllevaría un acuerdo en el 7,5% de los dibujos, el nivel de acuerdo alcanzado resulta significativo. Cuando los jueces tuvieron la ocasión de discutir sobre los dibujos sobre los cuales no estaban de acuerdo, se consiguió un acuerdo en el 95% de los dibujos. Cuando se analizaron los datos de estos acuerdos sobre las asignaciones observé que la situación de las categorías en la escala correspondía, en general, con las distintas edades de los niños. Por ejemplo, el 21% de los estudiantes de primero realizó dibujos que los jueces asignaron a la categoría 1, mientras que no se asignó a esta categoría ningún dibujo realizado por niños de séptimo. En cuanto al final de la escala, se asignó a la categoría 13 al 7% de los dibujos de los primeros cursos, comparado con el 37% de los realizados por los niños de séptimo. En resumen, la colocación general de las categorías fue consecuente con los hallazgos empíricos. Para una descripción visual de las categorías de la escala véase la Figura 5.

Cuando se compararon los dibujos de los niños y de las niñas de cada curso, no se hallaron diferencias sexuales significativas, lo cual apoya los hallazgos de investigadores anteriores. Uno de los principales objetivos del estudio era determinar las diferencias existentes, si las había, entre los niños con antecedentes aventajados y desaventajados. Para detectar estas diferencias, se compararon las puntuaciones de los dibujos de cada grupo en cada uno de los cuatro niveles. Al realizar esto, aparecieron algunos hallazgos interesantes. En primer lugar, se descubrió que en conjunto los niños que procedían de comunidades aventajadas tendían en todos los cursos a ser más aventajados en su capacidad de crear profundidad visual utilizando formas que se superponen que los niños de los guetos. El hallazgo fue contrario a lo que yo había pensado —y esperado— que podría ser cierto. Se recordará que he conjeturado que los niños que viven en guetos tienen un entorno cualitativamente más diversificado que los niños de los barrios residenciales. He planteado que esto les podría permitir ver más y, por lo tanto, ser tan capaces o más de dibu-

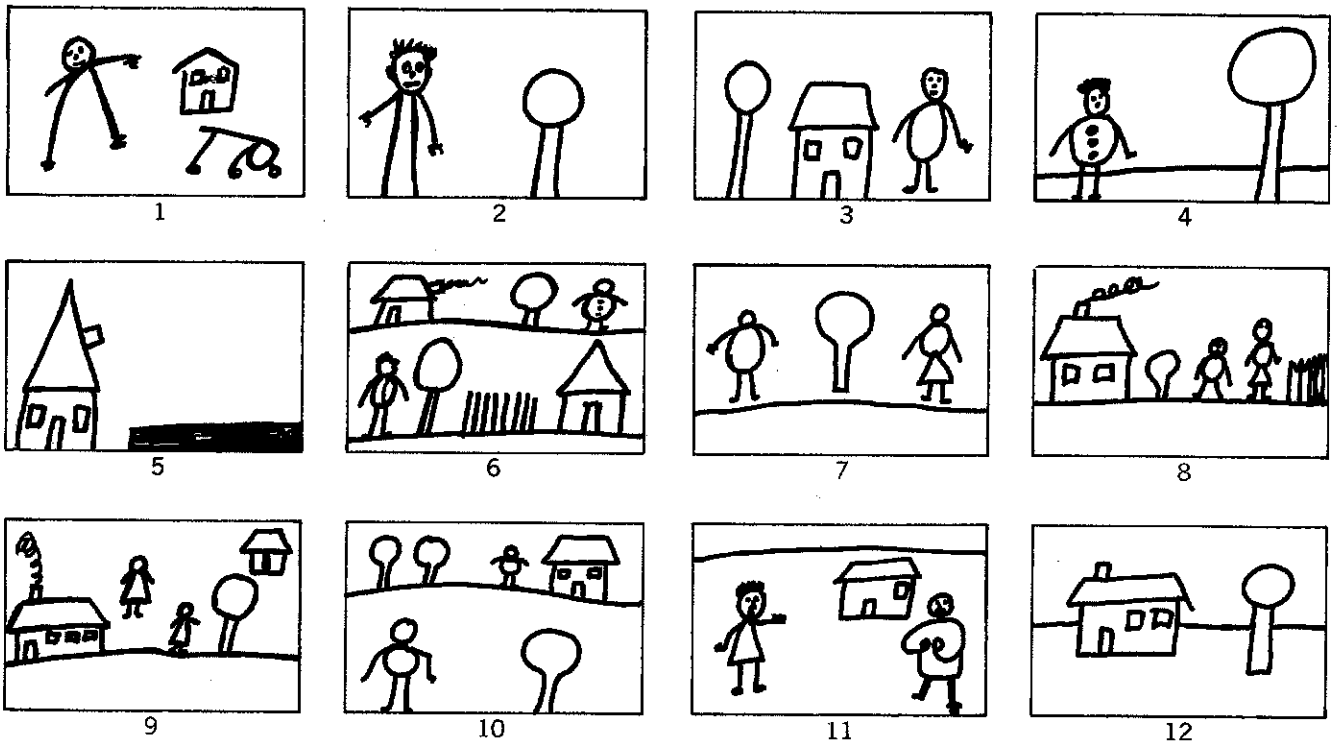


Figura 5. Ejemplos visuales de cada categoría de dibujo.

jar que los niños del denominado grupo aventajado. Lo que se halló fue que en la variable medida, esto es, en el tratamiento del espacio, los niños con historial desaventajado están bastante por detrás de sus compañeros más aventajados en el primer curso y que es preciso que, en la situación escolar actual, lleguen al quinto curso para conseguir, en conjunto, un nivel en el dibujo que el grupo aventajado consiguió en el primer curso. Véanse los datos estadísticos en las tablas 1 y 2.

Un segundo hallazgo de interés fue que la variación en cada curso y en ambos grupos tiende a disminuir a medida que el niño es más mayor. Esto significa que en este estudio ocurrió justamente lo contrario a lo que ocurre en la lectura. Las capacidades de dibujar de los niños de primer curso eran más heterogéneas que las de los niños de tercer curso; las de los niños de tercero eran más heterogéneas que las de los de quinto, y las de los niños de quinto eran más heterogéneas que las de los de séptimo. En definitiva, cuanto mayores eran los niños menos se diferenciaba su capacidad en la variable medida en este estudio.

Tabla 1. Medias y desviaciones estándar de las puntuaciones en dibujo de los sujetos de la población total divididas por nivel socioeconómico.

	Nivel socioeconómico bajo	*Nivel socioeconómico alto*	*t*	*D.F*
Puntuación en dibujo	6,99 Desviación estándar 4,27	9,65 Desviación estándar 3,70	10,30*	1.091

Fuente: Elliot W. Eisner, *The Development of Drawing Characteristics of Culturally Advantaged and Culturally Disadvantaged Children*, Proyecto Número 3.086, Departamento de Salud, Educación y Bienestar de EE.UU., 1967.

* Significativo con un nivel de probabilidad de 0,01.

Tabla 2. Medias y desviaciones estándar de las puntuaciones en dibujo por curso y nivel socioeconómico.

	Nivel socioeconómico bajo		*Nivel socioeconómico alto*			
		Desviación		*Desviación*		
Curso	*Media*	*Estándar*	*Media*	*Estándar*	*t*	*D.F.*
1	5,56	4,23	7,69	4,16	4,03*	323
3	6,04	3,71	8,20	3,89	4,88*	342
5	8,93	3,94	11,07	2,65	4,78*	257
7	10,70	2,98	11,66	1,85	2,52*	163

Fuente: Elliot W. Eisner, *The Development of Drawing Characteristics of Culturally Advantaged and Culturally Disadvantaged Children*, Proyecto Número 3.086, Departamento de Salud, Educación y Bienestar de EE.UU., 1967.

* Significativo con un nivel de probabilidad de 0,01.

Un tercer hallazgo de interés fue que a diferencia de otros estudios que han comparado la realización de niños aventajados y desaventajados en áreas de estudio académicas, las diferencias entre los dos grupos se hicieron menores en vez de mayores, como se ha hallado normalmente. La mayor diferencia en la realización de los niños aventajados y desaventajados en este estudio se produjo en el primer curso. Diferencia que era de unas dos categorías; en el tercer curso la diferencia era también de dos categorías, en el quinto curso era también de dos categorías, y en el séptimo curso existía una diferencia de menos de una categoría entre los dos grupos.

Cuando se comparó la realización de los dos grupos, lo que ocurrió fue que el grupo aventajado se estabilizó en el quinto curso y no avanzó demasiado durante dos años, mientras que el grupo desaventajado, aunque bastante retrasado en el primer curso, continuó progresando hasta el séptimo y, por lo tanto, casi alcanzó al otro grupo.

Resulta interesante especular por qué pudo suceder esto. La enseñanza del

dibujo, especialmente la capacidad técnica de crear ilusión tridimensional en una superficie bidimensional, no es habitual en la escuela básica. Es difícil adquirir estas técnicas por autoaprendizaje. Lo que creo que explica el reducido intervalo entre los estudiantes aventajados y los desaventajados es que sin la enseñanza adecuada, no se produce un excesivo desarrollo de técnicas que tienen que ver con la ilusión del espacio en el dibujo. Pero como el grupo desaventa-

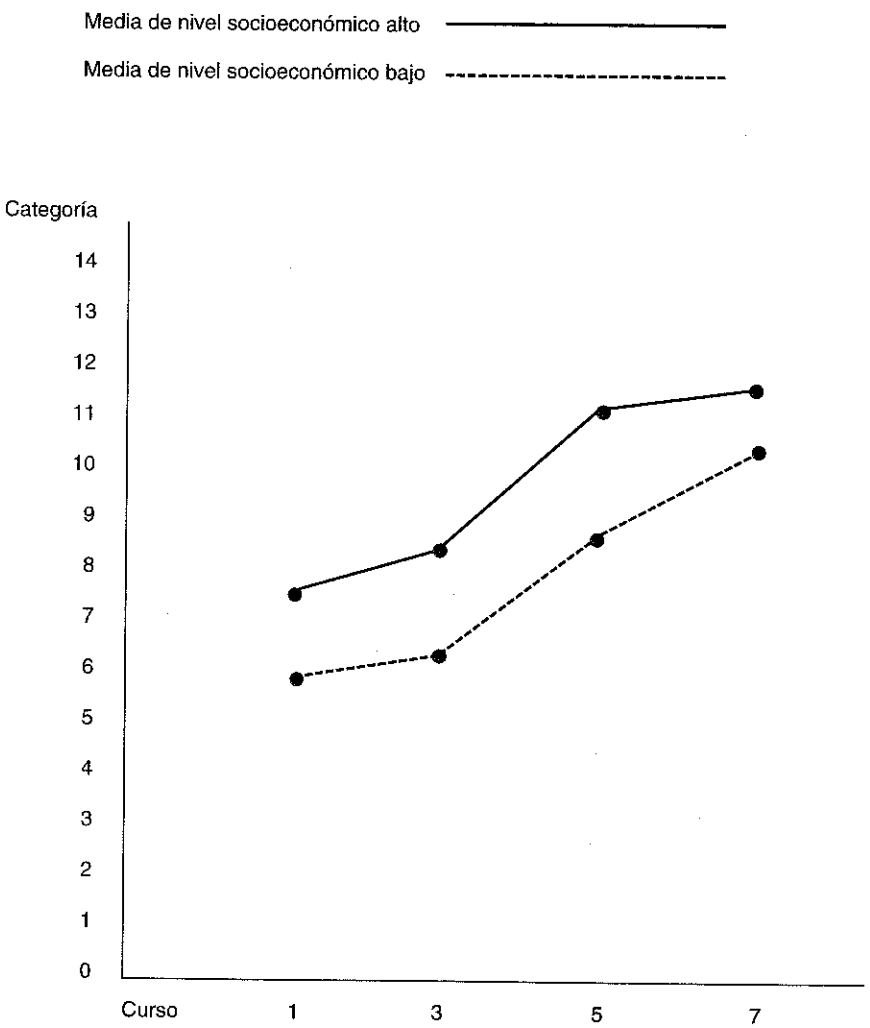


Figura 6. Medias de puntuación en dibujo por curso y por nivel socioeconómico.

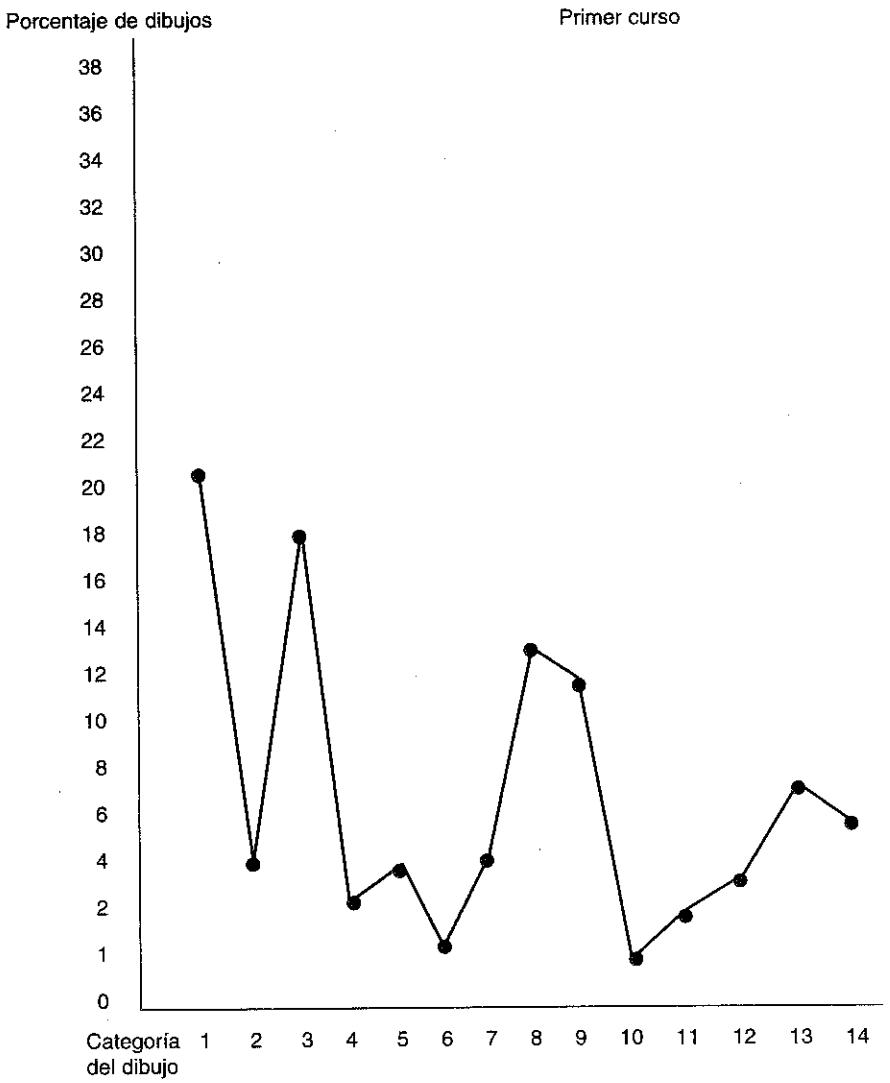


Figura 7. Porcentaje de dibujos asignados a cada categoría, primer curso.

jado tiene un mayor camino ante sí, por decirlo de algún modo, y como tiene el tiempo y la práctica para que sus capacidades avancen lo hace, llegando casi a alcanzar el nivel del grupo aventajado, que comenzó su desarrollo al empezar el primer curso.

En algunos sentidos esta situación es análoga a la tarea de aprender a caminar. A los once meses de edad, existe una diferencia considerable entre los niños con respecto a su capacidad de andar. A los dieciséis meses hay muy poca o ninguna variación. Casi todos los niños física y mentalmente capaces pueden caminar a esta edad. Además, incluso los que no han empezado a caminar al año lo hacen a los dieciséis meses. Así, con más tiempo y práctica, los niños que en algún momento estuvieron «retrasados» alcanzan a los que son más «rápidos». Con la adquisición de habilidades complejas, los individuos generalmente las desarrollarán hasta cierto nivel normal o típico, pero no las desarrollarán más allá de este nivel a menos que exista una necesidad o deseo especial por hacer-

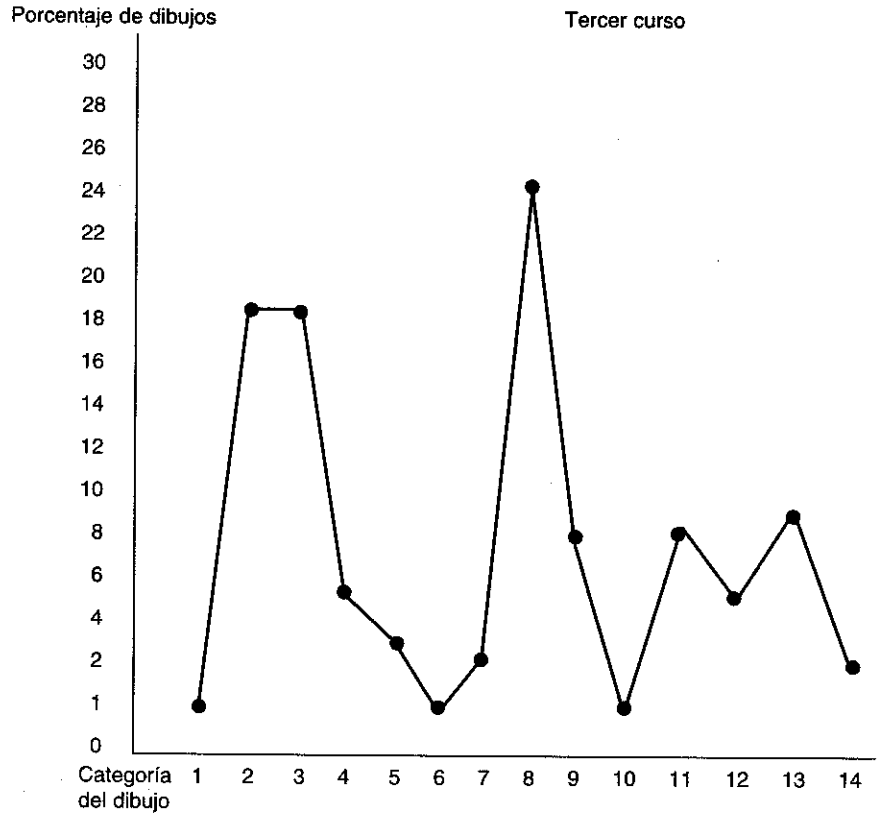


Figura 8. Porcentaje de dibujos asignados a cada categoría, tercer curso.

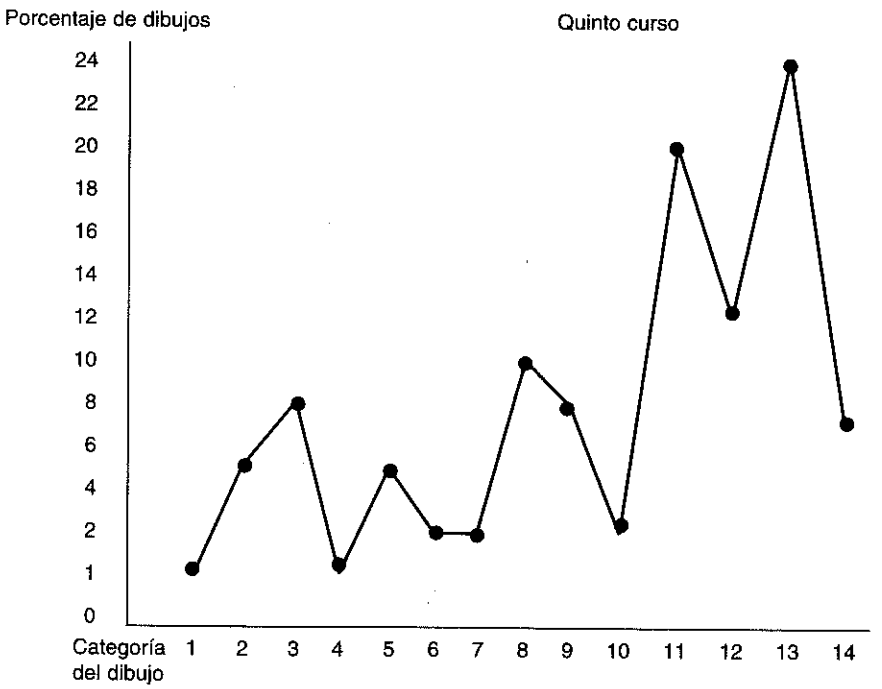


Figura 9. Porcentaje de dibujos asignados a cada categoría, quinto curso.

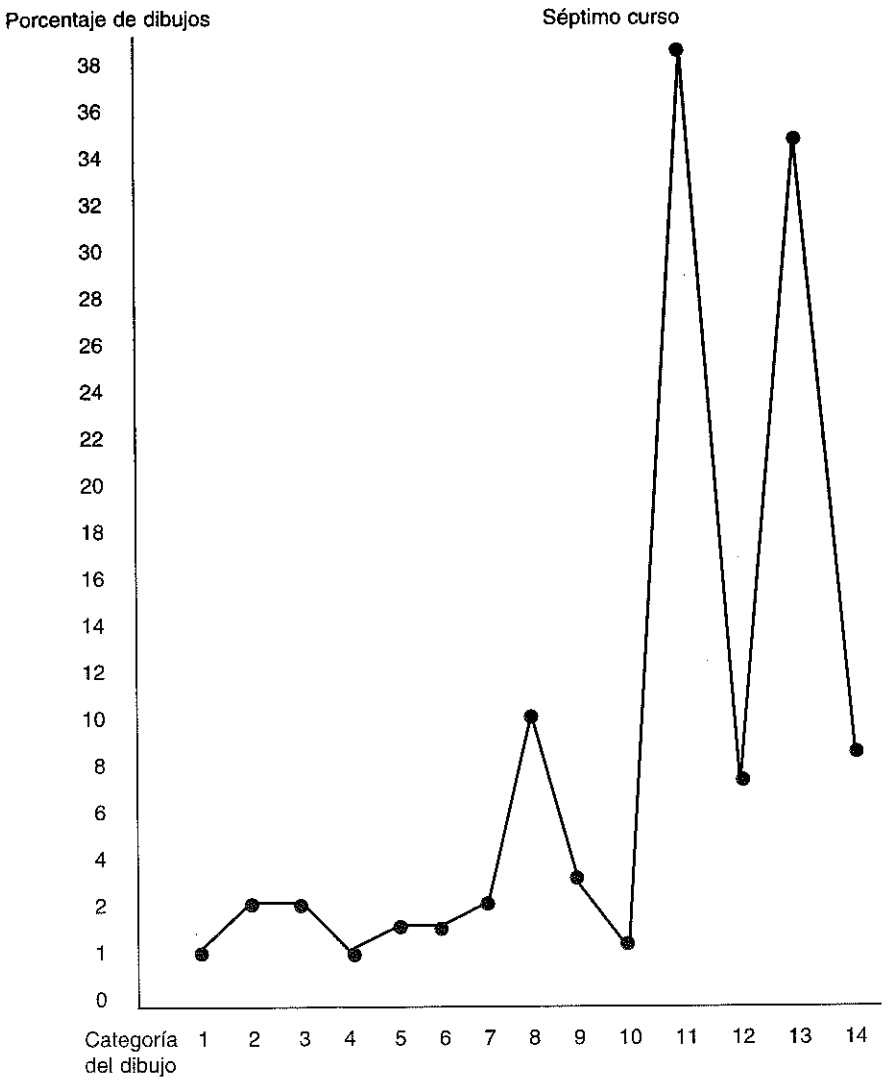


Figura 10. Porcentaje de dibujos asignados a cada categoría, séptimo curso.

lo y a menos que puedan disponer de la oportunidad de aprender a desarrollar dichas habilidades. Creo que este fenómeno —el hecho de que las habilidades de dibujo se desarrollan hasta un nivel típico— es lo que explica la reducción general de diferencias entre los grupos estudiados. Para una presentación gráfica de los patrones de desarrollo de estos grupos véanse las figuras 6, 7, 8, 9 y 10.

En otro estudio sobre la interacción entre el dibujo y el entorno en el que viven los niños, Lourenso, Greenberg y Davidson[27] han intentado analizar los dibujos de la familia realizados por 111 niños de cinco clases de cuarto curso en una zona urbana muy deprimida. Pidiendo al niño que marcase su propia figura con un círculo en el dibujo y analizando la presencia de las manos, la proporción de la cabeza con respecto al cuerpo, el dibujo de las ropas y la expresión facial, pudieron compararse las diferencias entre estudiantes agrupados por sexo en relación a puntuaciones buenas, normales y malas del Metropolitan Primary Reading Test [Test metropolitano de lectura básica]. El sorprendente hallazgo

del estudio fue que los niños con una mala puntuación, a diferencia de las niñas con una mala puntuación, se dibujaban a sí mismos con una figura que omitía algunas partes importantes del cuerpo como la cabeza, el tronco, las extremidades, las manos con los dedos o los pies. El 93% de los niños omitieron una de estas partes o más comparado con el 70% de las niñas con una mala puntuación. Los autores explican esta diferencia en los resultados de la investigación indicando que las niñas negras tenían mayores oportunidades de desarrollar un autoconcepto positivo que los niños. Y en general las niñas, en todos los grupos, tuvieron puntuaciones que indicaron un desarrollo de la personalidad más positivo.

Investigación de los aspectos críticos del aprendizaje artístico

Como he indicado anteriormente, el desarrollo de la inteligencia cualitativa en el ámbito de la creación de la forma visual es un aspecto, pero sólo uno, del aprendizaje artístico. Este área, denominada productiva, se complementa con los dominios críticos y culturales del aprendizaje artístico. Como históricamente el dominio productivo ha recibido la mayor atención por parte de la educación artística, no es sorprendente que la mayor parte de la investigación empírica de la educación artística trate de la realización en este área. No obstante, el deseo de ampliar el contenido y los logros en este campo se ha hecho sumamente importante desde 1965 y la investigación sobre el aprendizaje en el dominio crítico está empezando a desarrollarse lentamente. Será útil examinar ahora algunos de los resultados e investigaciones del dominio crítico antes de pasar al dominio cultural.

En el dominio crítico del currículum, se entiende por aprendizaje dos tipos de capacidades. En primer lugar, significa que a través de programas de educación artística se desarrollarán las sensibilidades visuales hasta el punto de que los niños sean capaces de ver cualidades y sus relaciones con respecto a su carácter estético y expresivo. Esto significa que los niños serán capaces de responder estéticamente a la forma visual —en especial a las obras de arte— de forma estéticamente fundamentada. Un segundo tipo de capacidad, que implica el aprendizaje en el dominio crítico, es la capacidad de describir de forma adecuada las cualidades que constituyen la forma visual. Esta capacidad queda quizá mejor ejemplificada por el crítico de arte. Su función no es sólo ser sensible al carácter visual de las obras a las que se enfrenta, sino también ser capaz de describirlas adecuadamente. Su función está relacionada con la magia de plasmar una forma visual en lenguaje verbal. Esto no implica que lo que hace el crítico sea encontrar equivalencias lingüísticas a la forma visual. No existen las equivalencias. Significa que utiliza el lenguaje —a menudo de forma poética— para sugerir cualidades y para ofrecer apuntes que permitirán que un observador más ingenuo encuentre sentido a la obra. Para hacerlo, el crítico utiliza a

menudo metáforas, términos que le llevan a uno más allá de lo literal a través de la sugestión. Max Kozloff, un crítico de arte contemporáneo, describe su trabajo de esta forma: «Para esto [la crítica de arte] los instrumentos más adecuados a mi disposición han sido la insinuación, el matiz y la hipótesis, porque lo que en el lenguaje es periférico a una afirmación directa a menudo es central al situarse frente a un cuadro o al recordarlo».[28] Como ejemplo de estos instrumentos ofrece la siguiente afirmación, «sobre la superficie del último paisaje de Bonnard... en conjunto, emerge un inaudito mestizaje de pinceladas —que parecen contusiones de color melocotón y brochazos de pañuelo— que caracteriza el espectáculo fluorescente, acuoso como una fotografía en color ligeramente polarizada o sobreexpuesta».[29]

Lo que vemos aquí es la sugestión y la ilusión mediante el uso de palabras que ayudan a que el observador penetre en la obra. En los niños, el desarrollo de habilidades en el dominio crítico implica la capacidad de ver tanto la superficie primaria como la secundaria de la obra, tanto su organización formal de cualidades como el carácter expresivo de esas cualidades, y la capacidad de describir adecuadamente dichas cualidades.

Se podría preguntar: ¿cómo se sabe si esta descripción es adecuada? ¿Cómo pueden evaluarse las observaciones que hacen los estudiosos o los críticos profesionales al respecto de la forma visual? La respuesta a esta pregunta puede hallarse examinando en qué medida estos comentarios vivifican la experiencia que se tiene con la forma a la que van dirigidas estas palabras. La finalidad de la crítica es, como indicó Dewey en *Art As Experience*, la reeducación de la percepción de la obra de arte. Por lo tanto, las observaciones críticas que se han realizado sobre las obras de arte y sobre la forma visual en general deben evaluarse por sus efectos, esto es, por la medida en que abren la forma para una experiencia más profunda.

También debe observarse que el trabajo de los críticos no es tanto mostrar su aprobación o desaprobación de una obra como el de ayudar a que otros la vean de forma más completa. Demasiado a menudo, se realizan juicios prematuros sobre lo bueno y lo malo de la forma visual sin atender de manera adecuada a las cualidades de la obra.

¿Las capacidades en el dominio crítico entran dentro de la concepción general de inteligencia cualitativa descrita al comienzo de este capítulo? La respuesta a esta pregunta es rotundamente sí, y en dos sentidos. En primer lugar, la capacidad de experimentar las cualidades que constituyen una forma es por sí misma un acto de inteligencia cualitativa. Ver, como he indicado anteriormente, no es una función sino un logro. Si la percepción *estética* de la forma visual ocurriera de forma automática, la necesidad de intentar desarrollarla a través de programas educativos sería superflua. Es evidente que sin el equipo, los apuntes y la experiencia adecuados es muy poco probable que se desarrolle este

tipo de capacidad. Ver cualidades de la forma estética es haber aprendido cómo hacerlo.

El segundo sentido, del que dependen las capacidades críticas identificadas anteriormente —el ejercicio de la inteligencia cualitativa—, tiene que ver con la capacidad de utilizar el lenguaje de forma artística, poética y sugerente. Puede observarse que el crítico no ofrece una simple descripción literal de una forma visual, sino que va más allá de la misma. Utiliza el lenguaje —especialmente la metáfora— como un vehículo para penetrar en la obra. La capacidad de ver las cualidades que constituyen la obra, de apreciar su carácter expresivo y, a continuación, «plasmar» estas cualidades y esta expresión en formas discursivas que vuelven a reflejarse en la obra, es en sí misma una forma de arte, una forma artística que depende del uso cualitativo del lenguaje discursivo.

Como este dominio de la educación artística es relativamente nuevo, la cantidad de investigaciones que tratan del estudio de habilidades críticas es muy limitada. Sin embargo, existen algunos estudios relacionados con este área y en ellos vamos a centrarnos ahora.

En los estudios preliminares para valorar la percepción que los estudiantes tenían del arte visual, reflejada en el lenguaje que utilizaban para describirla, Brent Wilson[30] no halló prácticamente diferencia alguna entre los niños de quinto, séptimo, noveno y décimo primer cursos. El lenguaje que utilizaron los estudiantes para describir las obras a las que se enfrentaban fue de carácter literal cuando la obra contenía formas representativas. Cuando los cuadros eran abstractos o no figurativos, los estudiantes tendieron a utilizarlos como instrumentos proyectivos y a responder como se haría ante manchas de tinta.

La observación de los resultados obtenidos en niños con seis años de diferencia, llevó a que Wilson se cuestionara la eficacia de programas artísticos que daban importancia al dominio productivo de la actividad artística frente al desarrollo de la capacidad de los estudiantes para percibir y describir cualidades estéticas en las obras de arte. Para intentar aumentar la capacidad de los estudiantes a la hora de responder a los aspectos formales del arte visual, Wilson diseñó un experimento en el que se ofrecía a un grupo de niños de quinto y sexto un programa sistemático orientado a ayudarles a aprender a ver y describir los aspectos formales de un cuadro, en este caso el «Guernica» de Picasso. Al segundo grupo, también formado por estudiantes de quinto y sexto, se le ofreció un programa de arte típico para estudiantes de ese nivel, orientado exclusivamente al taller. Se ofreció a cada grupo un test previo y otro posterior ideado por Wilson. Este test, denominado Wilson Aspective Perception Test [Test de percepción de Aspectos de Wilson], consiste en treinta y cuatro diapositivas de cuadros famosos del siglo XX. Las diapositivas están pensadas para que produzcan respuestas visuales que indiquen el método según el cual el estudiante percibe y evalúa los cuadros. Una vez obtenidas las respuestas, se analizaban y codi-

ficaban utilizando una taxonomía construida por Wilson. Tras el período de enseñanza, que duró doce semanas, se compararon los resultados de los grupos. Wilson descubrió que el programa de enseñanza que ofreció se demostró eficaz al mejorar la capacidad de los estudiantes para describir toda una variedad de aspectos de las obras de arte visuales. Las diferencias entre los grupos favorecieron a quienes habían recibido enseñanza explícita en las habilidades que tenían que ver con la observación de la forma visual y en el vocabulario que podían usar para describir lo que veían. Me parece que los hallazgos del estudio de Wilson pueden explicarse en relación con algunos de los factores que afectan a la percepción y que se ha identificado anteriormente. En primer lugar, los estudiantes aparentemente ampliaron sus conocimientos en cuanto a la percepción del arte. Esto es, aprendieron que había más cosas que observar en un cuadro que atender simplemente a las formas representativas; aprendieron a atender a sus cualidades *en cuanto* cualidades. En segundo lugar, los estudiantes consiguieron una practica secuencial en la busca de aspectos de la forma del «Guernica» que tendieron a reforzar y desarrollar tanto sus conocimientos como su capacidad de discriminación. En tercer lugar, los estudiantes aprendieron modos de describir lingüísticos que les permitieron hablar sobre las cualidades que habían visto. Esto es por sí mismo una forma de práctica y de refuerzo. Los datos perceptivos —por así decirlo— se socializan a través de la discusión.

En un estudio sobre la relación entre personalidad y preferencia artística, Pyron[31] estudió las preferencias de 48 estudiantes de facultad al respecto del arte popular, clásico y vanguardista. La investigación de este investigador ha indicado que las preferencias que tienen los individuos por los tipos de forma visual están relacionadas con ciertas características de personalidad y con su creatividad general. Barron ha hallado, por ejemplo, que científicos y artistas muy creativos prefieren configuraciones complejas y asimétricas, frente a las que son simples y simétricas. De forma similar, a Pyron le interesó determinar si existen diferencias sistemáticas en la preferencia de los tipos de arte que pudieran estar relacionadas con factores de la personalidad como la rigidez, la aceptación de la suerte, el autoritarismo, la autoconfianza, la ansiedad y el rechazo de «tipos» de personas.

El procedimiento que utilizó Pyron fue pedir a los sujetos que evaluaran cuatro ejemplos de arte que tenían tres características (popular, clásico y vanguardista) en tres formas artísticas distintas (pintura, literatura y música). Para evaluar las obras de arte Pyron pidió a sus sujetos que las clasificaran en lo que se conoce como Diferencial Semántico, una escala que consiste en doce adjetivos contrarios como bueno-malo, honesto-deshonesto, bonito-feo, sagrado-profano, feliz-infeliz y demás.

Una vez que se evaluaron las obras utilizando el Diferencial Semántico se relacionaron las puntuaciones que había asignado cada persona con las puntua-

ciones que se les habían asignado en las mediciones de personalidad identificadas previamente. Pyron descubrió cuando se determinaron estas relaciones que los sujetos que tenían mayor puntuación en rigidez de actitud y en simplicidad de organización perceptiva rechazaban con mayor frecuencia el arte vanguardista que quienes aceptaban el cambio. Estos últimos toleraron también un mayor rango de estímulos sociales y eran de organización perceptiva más compleja. En resumen, las personas rígidas y a las que les gusta lo claro y previsible de la vida prefieren un arte cuyas formas o estilos se relacionen con una tradición que les es familiar.

Los hallazgos de Pyron parecen encajar con los de Barron y Welch,[32] que también descubrieron que las personas flexibles y creativas toleran mejor la ambigüedad que quienes son menos flexibles y menos creativas. Sin embargo, deben destacarse dos aspectos: en primer lugar, la preferencia por un estilo artístico no requiere ni educación ni sofisticación. Como en el gusto, en cuestión de preferencias no puede haber disputa. Cada cual puede tener, y tiene derecho a ello, su propia preferencia o gusto. Pero el juicio es otro tema. Como ha señalado David Ecker,[33] el juicio requiere razones o fundamentos de las afirmaciones que se hacen relativos a una obra de arte. Juzgar una obra o estar informado críticamente sobre ella requiere la capacidad de hablar sobre la obra de forma crítica y de ofrecer argumentos al respecto de las afirmaciones que uno realiza sobre la obra.

Otra característica que deseo destacar sobre la investigación de la relación entre personalidad y preferencia estética es que la apertura a una forma no familiar podría estar relacionada con el nivel de habilidad que se pueda aportar. Esto quiere decir que la posibilidad de ver coherencia y apreciar relaciones entre cualidades depende de las distintas capacidades que constituyen la inteligencia cualitativa. Cuando estas habilidades están ausentes, la persona no será capaz de tratar con la obra en el plano del significado estético. Bajo estas circunstancias, no sería sorprendente que las personas prefirieran aquello a lo que pueden empezar a dar sentido en vez de aquello a lo que no pueden dárselo.

Algunas de las investigaciones sobre la preferencia estética relacionada con factores de personalidad sugieren que las personas que han conseguido enfrentarse a la complejidad en su propia obra, y cuya aproximación a la misma es imaginativa, prefieren problemas o estímulos que ofrezcan la posibilidad de que el trabajo que una persona realiza diariamente desarrolle modos concretos de funcionamiento intelectual. Por ejemplo, como parte de la naturaleza de su trabajo, un artista se enfrenta a problemas de organización de la forma dentro de los límites de un material. Las demandas a las que debe hacer frente son, en parte, un aspecto de la naturaleza de su trabajo. Cuando el carácter de esta tarea es similar día tras día, año tras año, parece razonable esperar que su capacidad de enfrentarse a estas demandas aumente. Cuando un aspecto de este ele-

mento es la capacidad de buscar la sorpresa, de enfrentarse a la ambigüedad, de conseguir orden sin caer en la rutina de la solución personal, parece probable esperar que las habilidades, las sensibilidad y la agudeza intelectual necesarias para estas tareas se desarrollen progresivamente. Así, en cierto sentido, es la naturaleza de la tarea lo que define y agudiza el modo de inteligencia que las personas llegan a desarrollar. Y, en este sentido, podemos referirnos a «la obra de arte» como poseedora de dos significados distintos. Por una parte, aludimos a la obra de arte como a un objeto producido, algo que tiene ciertas características valiosas. Pero también podemos hablar de la obra de arte como el *trabajo* en arte, el acto de hacer arte, la tarea del arte. Cuando se está interesado en el *trabajo* en el arte la propia tarea ayuda a rehacer a quien la hace. Lo que hacen las personas cuando trabajan en la tarea de realizar una forma artística no es sólo producir un objeto que es público y compartible sino que también se alteran a sí mismas. Esta alteración, cuando surge de las demandas que formula la creación artística, podría desarrollar las capacidades y disposiciones relacionadas con ciertos rasgos de personalidad o capacidades perceptivo-cognitivas.

Si esta noción es válida, ¿qué podría sugerir, en general, sobre el contenido y el carácter de las actividades curriculares en la escuela? Si las personas tienden a transformarse con aquéllo a lo que se enfrentan día tras día, esto nos sugiere que debemos examinar con un cuidado extremo la naturaleza de las tareas que pedimos que realicen los niños en la escuela. Estas tareas son las que empiezan a definir qué capacidades desarrollará el niño o que capacidades quedarán atrofiadas.

Otra área de investigación relacionada con el dominio crítico trata de las valoraciones transculturales de la preferencia estética. Irven Child[34] ha realizado el trabajo más sistemático en este área en los Estados Unidos. Child ha planteado algunas cuestiones que son interesantes y de importancia fundamental en la apreciación del arte visual. Una de estas cuestiones es en qué medida la «bondad de la forma» es independiente de la cultura. Esto es, ¿en qué medida la obra considerada de gran calidad estética en una cultura recibe la misma valoración por parte de gente de otras culturas? A fin de responder a esta pregunta, se pidió a personas de culturas radicalmente distintas que puntuaran o valoraran sus preferencias por diversos tipos de productos artísticos visuales. En un estudio sobre la valoración estética de expertos en arte estadounidenses y ceramistas japoneses,[35] Child e Iwao descubrieron que los ceramistas japoneses —incluso los que vivían en pueblos lejanos y tenían muy poco o ningún contacto con el arte occidental— estaban más de acuerdo con la valoración estética de los expertos en arte estadounidenses que los estudiantes de escuela secundaria estadounidenses. Este hallazgo sugiere que quienes están en continuo contacto con el arte, aún teniendo muy poco contacto con otra cultura, tienden a desarrollar mayores similitudes de preferencia por tipos de arte visual que

quienes pertenecen a la misma cultura y han tenido relativamente poco contacto con el arte visual.

En otro estudio de valoración estética, en este caso realizado por Ford, Pothero y Child,[36] se reafirmaron los hallazgos generales del estudio previo de Child. Los artesanos de un lejano pueblo de las islas Fiji y los de las islas Cícladas de Grecia generalmente estaban de acuerdo con las valoraciones estéticas de los expertos en arte estadounidenses.

Los hallazgos de estos estudios, así como los de Child y Siroto,[37] indican de forma contundente que aunque la diferencia cultural puede tener algún efecto sobre la diversificación de la valoración estética, las personas de distintas culturas que están interesadas en el arte y que emprenden de forma activa actividades artísticas tienden a estar más de acuerdo que las personas de la misma cultura que no realizan este tipo de actividades o no se interesan por el arte.

La valoración de diferencias transculturales es un área relativamente nueva de investigación y se están empezando a establecer bases sólidas a partir de los esfuerzos de Child y de sus colegas. Desde luego, todo el dominio crítico de la educación artística precisa investigación sistemática. El estudio de Wilson es un útil principio, pero sólo es un comienzo. Necesitamos distintos estudios experimentales que ofrezcan pistas al respecto del tipo de actividades de enseñanza y del currículum que desarrollan habilidades críticas. Parece razonable esperar, por ejemplo, que los niños con distintos antecedentes socioculturales requieran distintos enfoques para desarrollar habilidades perceptivas de alto nivel al respecto del análisis del arte visual. Para identificar estos distintos enfoques podría ser útil estudiar alguna de las prácticas empleadas por profesores muy eficaces y utilizar sus enfoques como modelos a partir de los cuales se pueda desarrollar la comprensión teórica. En un capítulo posterior se describirá un enfoque, el utilizado en el Stanford's Kettering Proyect [Proyecto Kettering de Stanford], y los materiales que apoyan este enfoque.

Hasta aquí, he afirmado en este capítulo que la capacidad de crear y experimentar el arte puede concebirse como un modo de inteligencia humana que puede llamarse cualitativa. También he identificado y comentado algunas de las investigaciones que han intentado describir y explicar el arte infantil y alguna de las condiciones que afectan a la valoración crítica de las obras de arte. Considerando el material del que se dispone, es evidente que existe relativamente poca investigación sobre el desarrollo de las habilidades que permiten que las personas, especialmente los niños, perciban estéticamente la forma visual. De forma similar, se ha abordado someramente el estudio del conocimiento y las actitudes frente al arte y a los artistas. Examinaremos ahora algunas de las investigaciones que tratan de la valoración de estas áreas así como los tests que se han desarrollado para hacer posible dicha valoración.

Tests en las artes visuales

Si se consulta la bibliografía, no es preciso investigar mucho para darse cuenta de que se dispone de muy pocos tests publicados en el campo de las artes visuales. De los 2.126 tests que se enumeran en la recopilación *Tests in Print*,[38] sólo el 1,4% (29) están clasificados en las «bellas artes». De estos 29, sólo diez están dedicados a las artes visuales; el resto son tests en el campo de la música. De los diez dedicados a las artes visuales, seis están diseñados para medir la capacidad artística o la aptitud artística. La Horn Art Aptitude Scale [Escala de Aptitud Artística de Horn][39] y los Knauber Art Ability Tests [Test de Capacidad Artística de Knauber],[40] son ejemplos de este último tipo de tests. Los tests publicados, a una fecha tan tardía como el 1 de junio de 1960, que miden el conocimiento artístico o la preferencia artística específicamente son el Knauber Art Vocabulary Test [Test de Vocabulario Artístico de Knauber],[41] publicado por primera vez en 1935, el Meier Art Test [Test de Arte de Meier],[42] publicado en 1937, el Graves Design Judgment Test [Test de Valoración de Dibujo de Graves],[43] publicado en 1948, y los Tests in Fundamental Abilities in the Visual Arts [Test de Capacidades Fundamentales en las Artes Visuales],[44] publicados en 1927. El Selective Art Aptitude Test [Test Selectivo de Capacidad Artística],[45] y el McAdory Art Test [Test de Arte de McAdory],[46] ambos publicados en la década de 1930, están fuera de catálogo.

Se dispone de varios tests como el Cooperative General Culture Test [Test Cooperativo de Cultura General][47] y el Cooperative Contemporary Affairs Test for College Students [Test Cooperativo de Asuntos Contemporáneos para Estudiantes de Facultad],[48] que contienen secciones de arte, música y literatura pero estos tests no ofrecen puntuaciones en el subapartado para las artes visuales. El National Teacher Examination [Examen Nacional para Profesores][49] tiene una sección de educación artística pero este test está diseñado para profesores futuros y no está orientado a escuelas secundarias o facultades para poner a prueba las adquisiones generales.

La escasez de tests publicados sobre actitud artística es aún mayor. No he podido localizar ni un solo test publicado que esté diseñado específicamente para valorar la actitud del estudiante hacia las artes visuales. La Purdue Master Attitude Scale [Escala de Actitud Purdue Master][50] ofrece un medio de valorar las actitudes hacia cualquier asignatura escolar pero tiene algunas limitaciones importantes. El Kuder Preference Record [Registro de Preferencias de Kuder][51] y el Allport-Vernon-Lindzay Study of Values [Estudio de Valores de Allport-Vernon-Lindzay][52] son instrumentos muy útiles, con secciones sobre «valores estéticos», pero están dedicados a objetivos distintos a la medición de la actitud del estudiante hacia las artes visuales.

La carencia de instrumentos diseñados específicamente para medir el conocimiento de las actitudes hacia las artes visuales es todavía más evidente cuando se compara la cantidad de tests en las artes visuales con la cantidad de que se dispone en otros campos temáticos. Existen, por ejemplo, 106 tests sobre cien-

cia citados en *Tests in Print*, y tests muy utilizados como los Stanford Achievement Tests [Tests de Logros de Stanford],[53] el Sequential Test of Educational Progress [Test Secuencial de Progreso Educativo][54] y la SRA Achievement Series [Serie de Logros SRA][55] no tienen secciones sobre artes visuales. Tampoco los Every Pupil Scholastic Tests [Tests Escolares para Todos los Alumnos],[56] que contienen 47 subsecciones, incluyen ninguna sobre las artes visuales.

Incluso los influyentes College Entrance Examinations Board Admission Testing Programs [Programas de Exámenes de Admisión de la Junta de Exámenes para el Ingreso en la Facultad][57] y el National Merit Scholarship Qualifying Test [Test Nacional para Calificar el Mérito de Becas][58] no tienen secciones dedicadas a los logros en arte. Se dispone de mayor cantidad de tests de realización en matemáticas y ciencias, pero están construidos para temas concretos como el álgebra y la química. La poca cantidad de tests publicados que tienen secciones sobre bellas artes miden la realización en las diversas artes y letras haciendo que resulte difícil obtener valoraciones fiables del logro en áreas concretas.

¿Pero qué podemos decir de los tests publicados que pretenden medir el conocimiento artístico y la apreciación del arte? ¿En que medida son adecuados para los objetivos para los que fueron diseñados? El Knauber Art Vocabulary Test,[59] diseñado sobre bases similares a uno de los instrumentos del estudio mencionado en este libro, se realizó hace más de cincuenta años y no se ha revisado. En consecuencia, el Knauber Art Vocabulary Test[60] utiliza muchos ítems que en la actualidad tienen muy poca importancia. Por ejemplo, en el test aparecen preguntas que tratan del significado de términos como anteojo, figura Tanagra, isocefalia, intercolumnación. Además, según las pautas actuales, el manual del test no ofrece una serie adecuada de especificaciones al respecto de la fiabilidad o validez del instrumento. Tanto los Meier Art Tests[61] como los Tests in Fundamental Abilities in the Visual Arts[62] se realizaron, como el Knauber, hace más de cincuenta años. El Meier apareció por primera vez en 1929 y se revisó en 1942, el Test de Lewrenz se realizó en 1927 y no se ha revisado. El contenido de estos tests, tanto el visual como el verbal, es anticuado.

Un test publicado posteriormente, el Graves Design Judgment Test,[63] parece ser un instrumento útil y, en general, ha recibido algunas revisiones positivas en el *Mental Measurement Yearbook*.[64] Aunque no se ha utilizado de forma amplia, el Graves Design Judgment Test tiene ciertas ventajas de las que carecen los Meier Art Tests, como las de presentar al estudiante dibujos de naturaleza abstracta en vez de cuadros de apariencia anticuada y de poca calidad.

Al igual que la disponibilidad de tests publicados sobre arte, la investigación que trata de información artística y actitudes artísticas es también muy escasa. Si se consultan los *Studies in Art Education*, por ejemplo, se encuentra que desde su comienzo en 1959, en torno al 30% de las investigaciones publicadas en esta revista se han dedicado al estudio de la creatividad. Han surgido cuestiones que

trataban de la relación entre personalidad y creatividad, se han planteado problemas relativos al efecto que tienen distintos tratamientos sobre la creatividad y se han llevado a cabo estudios sobre los tipos de creatividad, pero se ha pasado por alto la valoración que hacen los estudiantes del arte.

La razón de la falta de investigación al respecto de la información que tiene el estudiante sobre arte está relacionada con los valores que los educadores de arte asignan a la educación de arte. Estos valores han dado importancia, casi en exclusiva, al desarrollo de la creatividad y de la sensibilidad estética. Si una de las principales aportaciones de la educación del arte es desarrollar la creatividad de los estudiantes, es poco probable que su información *sobre* arte se considere de gran importancia. En efecto, es poco probable que cualquier medida estandarizada tenga importancia, ya que el vínculo de esta concepción de la educación del arte con la educación para la creatividad es una concepción muy personal y casi clínica del niño. Comprender el crecimiento del niño requiere que se conozca al niño de un modo personal, íntimo, y en último término no discursivo. En definitiva, la carencia de investigación sobre resultados «cognitivos» de la enseñanza del arte se debe en gran medida a las concepciones que defienden los educadores de arte al respecto de los objetivos de su propia tarea.

A medida que surge un interés por la investigación de la apreciación artística, se dispone de más estudios en este área. Pero el instrumento más ampliamente utilizado, los Meier Art Tests, no se ha ganado la confianza de los educadores de arte en terrenos relativos tanto a la calidad del arte que el test ofrece como a la importancia del test para objetivos de educación artística.

Bruno Bettelheim llevó a cabo en 1943[65] un estudio de las actitudes de los estudiantes hacia el arte que tiene muchas similitudes con el estudio del que se informa aquí. Se repartió un cuestionario, que contenía 170 ítems, a 246 estudiantes de dos facultades, una del Este y otra del Sur. El estudio, que intentaba determinar lo que pensaban los estudiantes sobre el arte, contenía ítems como «Todo arte es imitación», «La principal función del artista es ser el crítico de su tiempo», «El artista, mucho más que el científico, es la persona que promueve el desarrollo de la cultura humana» y «Los artistas que desafían la tradición no aportan nada a la corriente principal del arte». El estudiante respondía a tales ítems indicando si estaba de acuerdo, si no estaba seguro o si no estaba de acuerdo. Los ítems del test trataban de las artes en general, no de las artes visuales en concreto, y se analizaban las respuestas en relación a la importancia del arte, la sobrevaloración del arte, el prestigio del arte, por qué los estudiantes estudiaban arte y cómo se aproximaban al arte los estudiantes.

El hallazgo más significativo del estudio de Bettelheim fue quizá la incoherencia de las respuestas de los estudiantes. Los estudiantes contestaban tanto de forma afirmativa como negativa a grupos de preguntas del mismo tema. De esto Bettelheim concluyó que los estudiantes de su estudio no habían madurado en

cuanto a actitudes estéticas, afirmando que su instrumento no era poco fiable sino que sus sujetos eran de hecho incoherentes.

El estudio reveló también que los estudiantes creían que el arte era un medio poderoso con el cual influir en las personas y que los artistas deberían estar mejor remunerados, aun cuando no tenían ni idea de la cantidad de dinero que ganaban los artistas. El estudio indicó también que «Muchos estudiantes parecieron confundidos al respecto de los aspectos más básicos de sus propias experiencias. Sólo la mitad del grupo se había formado una opinión sobre la cuestión de si la propia personalidad participa en el acto de experimentar el arte, pero la mayoría de quienes expresaron una opinión pensaron que la experiencia artística está claramente influida por la personalidad del sujeto».[66]

Bettelheim concluyó que «En principio, los estudiantes parecían estudiar arte por dos razones: porque querían obtener distintos tipos de conocimiento y porque se divertían en las clases de arte».[67]

En un estudio que intentaba construir una escala para medir la aceptación del arte, que distinguiría entre apreciación del arte ingenua y sofisticada en el nivel de facultad, Kenneth Beittel halló que la actitud estética formaba parte de un conjunto generalizado.[68] Descubrió que existía una continuidad entre la aceptación y el rechazo del arte; la correlación entre la Art Acceptance Scale [Escala de Aceptación Artística] y la Non-Art Acceptance Scale [Escala de Aceptación No Artística] fue de -0,93. Beittel concluyó: «Se ha descubierto que el mayor componente de la Art Acceptance Scale está, con diferencia, en función de una actitud estética generalizada comparable a la tolerancia o apertura de cada uno hacia los materiales y valoraciones estéticos (como se definen aquí). No se sabe qué puede causar la reestructuración de actitudes necesarias para que crezca la comprensión apreciativa ni si la Art Acceptance Scale, o algún instrumento similar derivado de ella, podría detectar algún cambio en todos los casos».[69] Continúa indicando su creencia en que sería necesario cambiar las actitudes de los estudiantes hacia el arte y menciona «la autoconfrontación de las propias evaluaciones como un principio hacia un autocompromiso cada vez mayor».[70]

Aunque el estudio de Beittel no midió directamente las actitudes hacia el arte, pudo obtener indicios que teóricamente están relacionados con las actitudes hacia el arte y, como otros, halló que dichas «actitudes» eran estables.

En un estudio de las relaciones entre actitudes sobre experiencias artísticas y la conducta en la actividad artística, Coretta Mitchell[71] halló que no existían relaciones entre las manifestaciones verbales de los estudiantes de educación básica hacia el arte según se ponía de manifiesto en las formas de composición y en la cualidad de sus productos artísticos. Utilizando dos clases de estudiantes especializados en educación básica, Mitchell pidió a los estudiantes que prepararan una composición estructurada para poner de manifiesto su compromiso con el arte, su flexibilidad en la aproximación a problemas artísticos y su capacidad para plani-

ficar y evaluar sus experiencias en términos de criterios estéticos. Las puntuaciones obtenidas en la clasificación de los informes verbales se correlacionaron a continuación con puntuaciones asignadas a productos artísticos con criterios similares a los utilizados para puntuar las composiciones escritas. La mayor correlación obtenida fue de 0,28, no significativa para el tamaño de la población estudiada.

La escasez tanto de tests como de investigación en la educación artística que traten de la información artística y de las actitudes artísticas es evidente por los pocos estudios analizados en este capítulo. Se pueden haber realizado otros estudios, pero éstos habrán tratado de problemas que no son importantes para los intereses de esta investigación. Se ha aludido ya a las razones que explican la carencia de investigación en la educación de arte. Formular escalas, construir tests y realizar formularios significa establecer pautas de realización en un campo en que las pautas se consideran un anatema. Se afirma que el arte no se puede —y no debe poderse— graduar. Después de todo, el arte es incomparable.

Aunque es cierto que es difícil valorar de forma fiable los productos artísticos, la tarea no es imposible. Y si el profesor es realmente serio al afirmar que el arte no puede y no debe ser evaluado, entonces debe asumir las consecuencias de quedar reducido a poco más que un motivador y un distribuidor de materiales en la clase. Si el profesor no puede o no debe juzgar la calidad del arte que se produce en la clase, ¿quién va a juzgarlo? y ¿mediante qué pautas va a determinarse el aprendizaje artístico?

Pero existen todavía otras razones de la escasez de investigación en el campo de la investigación artística. Irving Kaufman, en 1959, presentaba en *Studies in Art Education* un argumento contra la investigación que comparten muchas personas de este campo.

> Los hallazgos de estos estudios están singularmente separados de cualquier relación real con la creación artística y con lo referente a la comprensión del arte. Este área de esfuerzo simbólico, este rango de compromiso imaginativo, esta amplia especialidad abarcadora del arte se experimenta y percibe como una cualidad inmanente, como una cosa en sí misma. Los actuales hallazgos en la educación artística pueden añadir un ápice de conocimiento pertinente a las estadísticas educativas, pero los análisis cuantitativos del arte y de sus consecuencias educativas realmente no arrojan ninguna luz significativa sobre el arte. Tampoco lo hacen los supuestos exámenes objetivos del número de trazos que Juan coloca en una lámina de papel (ya sea de 9 por 12 o de 18 por 24) cuando está estimulado emocionalmente por la proximidad de María, la muchacha rubia (según se ha medido en el encefalograma), mientras manipula un pincel significativamente pequeño y blando en vez de uno grande y duro, no tiene nada que ver con la condición de la expresión creativa. Es cierto que todos estos factores, condiciones y aspectos controlan y modifican algunas de las vías de la estructura visual; son las propiedades de la vida que deben desarrollar y conformar la actitud y la consciencia de un estudiante. Pero, ¿son realmente la substancia de la que está hecha el arte? ¿Estos atributos o la carencia de ellos, cuando se catalogan, calculan y recogen de forma adecuada y se empaquetan sistemáti-

camente para su consumo, se transforman realmente en lo que Brewster Ghiselin denomina tan adecuadamente la realización formal de la vida? Creo que no.[72]

La importancia de la concepción de Kaufman es incluso más clara cuando se compara con la expresión que Faulkner utilizó en 1941. Faulkner identificaba tres factores que han impedido el desarrollo de nuevos tests de arte y de investigación en general en el campo de la educación artística.

En primer lugar está la desconfianza, o la manifiesta antipatía, con la que muchos educadores de arte se enfrentan a la investigación científica en su campo; al preferir decidir los resultados sobre la base de la opinión o de la emoción, han dificultado las investigaciones experimentales. Recelosos de la estadística, se resisten a la aportación que puede suponer el uso de procedimientos estadísticos. En segundo lugar, la naturaleza no verbal del arte aumenta enormemente las dificultades. Mientras los símbolos de expresión en el lenguaje y en las matemáticas se han reducido a una ciencia bien adaptada a la experimentación y a la medición, el vocabulario expresivo del arte —forma, color, espacio, línea y textura— es, para la mayoría de investigadores, difícil de manejar. Esta situación se ve agravada por nuestros procedimientos educativos que, por lo menos en el pasado, han dado una mayor atención a los conceptos expresables mediante palabras y números, con mucha diferencia con respecto a los que se expresaban con el color y el sonido. En tercer lugar, la investigación en la educación artística ha sido durante mucho tiempo poco sistemática. Ha habido muy pocos informes (por no decir ninguno) de investigaciones totalizadoras y organizadas en los cuales se planteaban claramente problemas y resultados, en los cuales las pruebas existentes se reunieran y organizaran y en los cuales se sugirieran planes para programas futuros.[73]

La situación que Faulkner describía hace más de cuarenta y cinco años, lamentablemente, no ha cambiado demasiado.

El Art Information Inventory y el Art Attitude Inventory de Eisner

Aunque los problemas que Kaufman y Faulkner plantean son reales e importantes, la necesidad de comprender qué saben los estudiantes sobre las artes visuales y qué sienten al respecto de ellas es igualmente real. Para ofrecer ciertas pruebas sobre la información y las actitudes de los estudiantes hacia el arte, llevé a cabo un estudio en los Estados Unidos centrado en estas áreas. En dicha investigación, se puso a prueba a los estudiantes de escuelas secundarias y de los departamentos de educación de facultades y universidades de diversas zonas del país mediante dos formularios, el Eisner Art Information Inventory y el Eisner Art Attitude Inventory.

Antes de describir los resultados del estudio, describiré la naturaleza de los formularios y el tipo de preguntas que se plantearon.

Cada uno de los inventarios contiene dieciséis apartados que están divididos en cuatro subtests, cada uno de los cuales consta de quince ítems. El Eisner Art Information Inventory tiene un subtest que trata del conocimiento sobre tér-

minos artísticos, un segundo sobre el conocimiento de medios y procesos artísticos, un tercero sobre el conocimiento de artistas y su obra y un cuarto sobre el conocimiento de la historia del arte. Cada uno de los ítems es de elección múltiple y consta de cinco posibles respuestas. De este modo, los estudiantes responden seleccionando la respuesta que de entre las cinco consideran correcta. Y como cada pregunta vale un punto, la puntuación máxima de este formulario es de sesenta puntos. Dado que existen cinco alternativas para cada pregunta, una puntuación azarosa —la que pudiera obtenerse tratando de adivinar— daría un resultado de doce (una de cada cinco es el 20%, el 20% de sesenta es doce).

El Eisner Art Attitude Inventory tiene también sesenta ítems y cuatro subtests. Un subtest trata de la actividad voluntaria en arte, un segundo de la satisfacción en arte, un tercero de la valoración de la propia capacidad artística y un cuarto de la actitud hacia el arte y los artistas. Este formulario tiene también cinco alternativas de entre las cuales el estudiante debe elegir, pero estas alternativas oscilan entre «muy de acuerdo» y «muy en desacuerdo». Si un estudiante selecciona «muy de acuerdo» para un ítem, recibe cinco puntos, y si selecciona «muy en desacuerdo», un punto. Así, una puntuación máxima —la que indica una respuesta muy positiva a todos los ítems— produciría una puntuación de 300 (5×60). La puntuación mínima es de 60, y un estudiante que estuviera a «mitad del camino» en su actitud hacia el arte recibiría una puntuación de 180 (3×60). Se distribuyeron estos formularios a miles de estudiantes de unas cuarenta escuelas situadas en diez estados. Aunque el patrón de respuesta es similar en los distintos estudios que se han realizado, los resultados que describiré ahora son de un estudio de 1.500 estudiantes de quince escuelas de ocho estados.

En primer lugar, ¿qué tipos de preguntas pueden plantearse y qué datos pueden utilizarse para contestar al formulario? Entre las preguntas más importantes están: «¿Cómo sería la respuesta de los estudiantes a estos formularios conforme pase el tiempo?», «¿En qué medida cambian las puntuaciones»?, «¿Existen diferencias entre los resultados de los chicos y las chicas?», «¿Los estudiantes que eligen estudiar arte tienen puntuaciones distintas que los que no lo eligen?», «¿Cuál es la relación entre los conocimientos sobre arte y la actitud hacia el arte?», «¿Cómo responden los estudiantes a ítems concretos de estos formularios y nos dice algo su respuesta a ítems concretos al respecto de la función del arte en sus vidas?».

Examinemos los datos relativos a cada una de estas cuestiones. La Tabla 3 presenta las puntuaciones sobre conocimientos de arte de los estudiantes desde noveno curso hasta el nivel superior en la facultad. Debe recordarse que todos los estudiantes de los cursos noveno a décimosegundo, los de la escuela secundaria, asistían a clases de arte en el momento en que realizaron el test, y como ninguna de las escuelas secundarias de las que procedían exigía que se eligiese el arte, el haberlo elegido debería indicar como mínimo cierto interés por el tema.

Tabla 3. Puntuaciones del Art Information Test por curso de la población general y por sexo y curso.

Curso	*Media*	*Desviación estándar*	*Cantidad*	*Fiabilidad*
9	30,39	9,28	270	0,871
10	33,32	9,41	159	0,879
11	35,54	10,05	237	0,899
12	35,93	10,86	183	0,916
1	37,19	7,85	129	0,835
2	40,38	6,90	137	0,808
3	42,81	7,09	206	0,832
4	43,23	6,21	167	0,795

	Hombres	*Mujeres*	*Hombres*	*Mujeres*	*Hombres*	*Mujeres*	*Hombres*	*Mujeres*
9	28,06	31,50	8,54	9,44	87	183	0,842	0,878
10	30,39	34,83	9,98	8,77	58	101	0,890	0,864
11	34,53	36,16	11,15	9,32	89	148	0,919	0,884
12	34,45	36,88	11,95	10,06	71	112	0,931	0,902
1	32,23	37,74	8,48	7,62	13	116	0,858	0,827
2	34,08	41,04	3,66	6,84	13	124	0,288	0,808
3	35,38	43,44	7,85	6,67	16	190	0,840	0,815
4	39,47	43,65	6,07	6,10	17	150	0,770	0,791

Fuente: Elliot W. Eisner, «The Development of Information and Attitudes Toward Art at the Secondary and College Levels», *Studies in Art Education*, vol. 8, n.° 1, otoño de 1966.

En el grupo de facultad, formado por estudiantes de primero a cuarto cursos, eran todos especialistas en educación básica de varias facultades y universidades.

Si observamos la tabla 3 podemos ver que las puntuaciones aumentan de forma constante con el tiempo y que la gama entre la puntuación media más alta y la más baja es de unos trece puntos. El aumento global por año de las puntuaciones de conocimientos sobre arte es de 2 1/2 puntos. Esto indica que a medida que los estudiantes se hacen mayores aumentan sus conocimientos sobre el arte, pero este aumento es pequeño. En el curso de cuatro años —de los primeros a los últimos años de la escuela secundaria— el aumento en los estudiantes que asisten a clases de arte es de sólo 5 1/2 puntos. En los estudiantes especialistas en educación básica el aumento durante el período de cuatro años es de unos 6 puntos.

Esto sugiere que las clases de arte de la escuela secundaria no parecen eficaces para la adquisición de conocimientos sobre arte, al menos no los del tipo que valoró el Eisner Art Information Inventory. Debe considerarse también que al existir una puntuación azarosa de doce puntos, en cada curso se podrían haber recibido doce puntos por adivinación; buena parte del aumento de la puntuación podría explicarse por el aprendizaje cultural adquirido en actividades extraescolares.

Si observamos en la tabla 3 el patrón de respuesta de los chicos y las chicas, descubriremos que las chicas reciben regularmente puntuaciones más elevadas que los chicos con respecto a la población total y en cada curso. Además, las diferencias entre ellos no parecen haber sido azarosas. ¿Qué nos sugiere esto? ¿Por qué las chicas obtienen regularmente puntuaciones más altas en conocimientos sobre arte que los chicos? A menos que se decida explicar estas diferencias en función de diferencias globales en la inteligencia entre los chicos y las chicas de estos cursos —algo que es muy poco probable— la explicación que me parece más razonable está relacionada con las expectativas culturales del aprendizaje artístico. En la cultura estadounidense, se supone que la mujer debe ser más sensible a las cualidades estéticas visuales. Para buena parte de la población, el interés de los hombres por el arte es algo poco masculino. Se supone que los chicos deben interesarse por cosas más varoniles. El ama de casa es quien decide los colores de las paredes, los muebles y demás. Al elegir el coche familiar, los anuncios de televisión muestran a la mujer admirando la tapicería interior mientras el hombre da puntapiés a los neumáticos y mira dentro del capó.

Creo que estas expectativas culturales afectan a la tendencia a aprender en

Tabla 4. Puntuaciones del Art Attitude Test por curso de la población general y por sexo y curso.

Curso	Media	Desviación estándar	Cantidad	Fiabilidad
9	197,13	30,16	270	0,923
10	204,54	27,15	159	0,908
11	207,17	27,63	237	0,932
12	201,07	28,82	183	0,933
1	180,88	30,26	129	0,941
2	192,79	27,03	134	0,946
3	194,84	31,01	206	0,937
4	193,66	29,99	167	0,952.

	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
9	189,04	200,98	29,19	29,94	87	183	0,910	0,926
10	197,65	208,49	30,03	24,65	58	101	0,926	0,888
11	201,55	210,56	30,19	25,48	89	148	0,953	0,911
12	189,43	208,44	26,11	28,11	71	112	0,928	0,925
1	175,46	181,49	39,04	29,27	13	116	0,963	0,939
2	182,07	193,95	31,19	26,43	13	121	0,956	0,944
3	171,37	196,82	30,71	30,29	16	190	0,906	0,938
4	185,47	194,59	26,07	30,34	17	150	0,930	0,953

Fuente: Elliot W. Eisner, «The Development of Information and Attitudes Toward Art at the Secondary and College Levels», *Studies in Art Education*, vol. 8, n.° 1, otoño de 1966.

las artes visuales y que esta tendencia y expectativas podrían justificar las puntuaciones regularmente superiores que recibieron las chicas.

Si examinamos las puntuaciones de actitud que recibieron los mismos estudiantes durante el período de ocho años, hallamos un perfil relativamente constante. La tabla 4 muestra estas puntuaciones. Podemos observar que, comparativamente, se producen muy pocos cambios en las puntuaciones del séptimo al décimosegundo cursos. Recuérdese que cada respuesta a uno de los 60 ítems del Attitude Inventory recibe una puntuación de 1 a 5. Por lo tanto, una diferencia de 5 a 10 puntos se considera bastante pequeña. En los estudiantes de escuela secundaria la mayor diferencia es de unos 10 puntos (de 197 en el noveno curso a 207 en el decimoprimer curso). En el nivel de facultad la mayor diferencia es de 14 puntos (de 180 en el primer año de facultad a 194 en el tercer año). Estas puntuaciones sugieren que las actitudes hacia el arte, al menos tal y como se midieron con estos formularios, no cambian demasiado a lo largo del tiempo. Al parecer, los estudiantes terminan la escuela secundaria y la facultad tal y como entraron al menos por lo que respecta a su actitud hacia el arte.

Debe también observarse que los estudiantes de escuela secundaria recibieron puntuaciones más altas en todos los cursos que los estudiantes de facultad. Esto es totalmente razonable cuando tenemos en cuenta las diferencias de la población. A los estudiantes de la escuela secundaria les interesaba el arte; habían elegido arte entre las opciones de la escuela secundaria. Los estudiantes de facultad eran especialistas en educación básica. No sabemos cuánto les interesaba el arte, aunque parece razonable pensar que no todos ellos habían elegido arte cuando asistieron a la escuela secundaria. Así pues, debemos esperar puntuaciones de actitud más altas en la población de la escuela secundaria, como exactamente sucede.

Por último, podemos preguntarnos qué relaciones existen entre la información que se posee sobre arte y la actitud hacia el mismo. ¿Es posible que quien sabe mucho de arte tenga también un sentimiento más positivo hacia el arte o viceversa? Hallamos la respuesta a esta pregunta comparando las puntuaciones que obtuvieron los estudiantes del Information Inventory con las que recibieron en el Attitude Inventory. Este proceso de comparación, conocido como correlación, se presenta en la tabla 5. Esta tabla ofrece los coeficientes de correlación para cada uno de los cuatro subtests de cada formulario así como para las puntuaciones totales de los mismos. En dicha tabla hallamos que el coeficiente de correlación de las puntuaciones totales de actitud y de información es de 0,278. Esto indica que la relación es estadísticamente significativa (algo que podría haber sucedido azarosamente menos de una vez de cada mil). Esto indica, también, que aunque la relación es estadísticamente significativa no es muy grande. Es decir, existe sólo una pequeña relación —aunque estadísticamente significativa— entre la información que se tiene sobre arte y la actitud frente al mismo.

Tabla 5. Coeficientes de correlación entre las puntuaciones del Art Attitude Test y el Art Information Test para la población total.

		Actitud					Información				
	Subtest	1	2	3	4	Total	Total	1	2	3	4
Satisfacción en arte	1	1,000									
Actividad voluntaria en arte	2	0,644	1,000								
Autoestima en arte	3	0,486	0,594	1,000							
Actitud frente al arte	4	0,480	0,420	0,376	1,000						
Actitud total		0,810	0,855	0,803	0,689	1,000					
Información total		0,255	0,200	0,116	0,347	0,278	1,000				
Términos artísticos	1	0,189	0,157	0,137	0,303	0,240	0,733	1,000			
Medios y procesos artísticos	2	0,213	0,187	0,133	0,312	0,258	0,878	0,645	1,000		
Artistas y su trabajo	3	0,253	0,183	0,061	0,296	0,238	0,828	0,479	0,626	1,000	
Historia del arte	4	0,203	0,147	0,066	0,262	0,204	0,872	0,535	0,662	0,676	1,000

Fuente: Elliot W. Eisner, «The Development of Information and Attitudes Toward Art at the Secondary and College Levels», *Studies in Art Education*, vol. 8, n.° 1, otoño de 1966.

Docenas de estudios de investigadores de Estados Unidos han utilizado el Eisner Art Information Inventory y el Art Attitude Inventory y, por lo general, vuelven a aparecer los mismos resultados. Estos hallazgos sugieren que el desarrollo de los conocimientos de los estudiantes sobre el arte y el cambio de actitud que ello conlleva no es muy grande. Los programas de arte del nivel secundario parecen interesarse casi en exclusiva por el dominio productivo del currículum de arte; se dedica poca atención a las áreas críticas o culturales. Parece razonable esperar que, a medida que el currículum en arte se amplíe y devenga más eficaz, los inventarios de Eisner y otros tests similares a éstos mostrarán un aumento notable de los logros de los estudiantes. En la actualidad, las áreas que valoran estos inventarios parecen recibir poca atención en los programas de arte escolares.

Las respuestas a ítems individuales ofrecieron una información significativa. Los resultados de cada uno de los ítems se obtuvieron calculando el porcentaje de sujetos de cada curso que seleccionó cada una de las cinco alternativas a cada uno de los ítems de los formularios. Cuando se analizan estos datos, se pone de manifiesto lo siguiente: uno de cada cuatro estudiantes de último curso de facultad seleccionó a Leonardo DaVinci cuando se pidió que eligiera de entre cinco artistas al que pintó el techo de la Capilla Sixtina. El mismo porcentaje indicó que el *medio* denominado pastel es una *técnica* que proporciona una ligera cualidad etérea a las pinturas. El 38% de los aproximadamente 1.500 estudiantes creyeron que Picasso y Matisse fueron artistas que trabajaron en los siglos XVII y XVIII. Algo menos de tres de cada cuatro estudiantes sabían lo que signifi-

caban las palabras «medio artístico», pero unos dos tercios no sabía lo que significaba «tono».

Un 20% de los estudiantes que respondieron al Attitude Inventory, estuvo de acuerdo en que «los artistas deben pintar cuadros que la mayoría de las personas pueda entender». Frente a la afirmación «Una persona o bien tiene talento para pintar o bien no lo tiene», el 20% estaban de acuerdo y el 22% no estaban seguros. El 35% no estaban seguros o estaban de acuerdo en que «los avances en el campo del arte son importantes para el progreso de un país». Ante la afirmación «La aportación de un artista a la sociedad no es tan importante como la de un científico», casi el 30% estuvo de acuerdo. Pero la afirmación que recibió el mayor porcentaje de acuerdo fue «El buen arte es una cuestión de gusto personal». El 66 2/3% de los estudiantes estuvo de acuerdo con esta afirmación.

Estos datos dan una imagen interesante de las actitudes y de la información que parecen tener los estudiantes con respecto al arte. Aunque el conocimiento de cualquier respuesta correcta de un ítem concreto del Information Inventory no es importante por sí mismo, cuando aparece un patrón, los resultados pueden usarse como indicativos de la ausencia o presencia de otros tipos de información sobre arte y sobre el contacto con él. Cuando casi el 40% de la población cree que dos de los artistas visuales más importantes de este siglo, Picasso y Matisse, vivieron hace cien años o más, uno sólo puede preguntarse en qué medida los estudiantes están comprendiendo los aspectos culturales del arte y la historia del arte que se les proporciona en la escuela o en cualquier otro lugar.

6
construcción de currículos en la educación de arte: algunas expectativas esperanzadoras

Aunque es importante conocer las conclusiones de la investigación para conseguir que se comprendan los factores que afectan a la percepción y producción de arte visual, el conocimiento de estas conclusiones es inadecuado para llevar a cabo el aprendizaje de arte. Para conseguirlo, un programa educativo —un currículum— se debe desarrollar y realizar en contacto con los estudiantes. Lo que debe hacer toda institución educativa es desarrollar un vehículo que haga realidad la misión de la institución. En las escuelas estadounidenses, esto ha significado tradicionalmente el desarrollo de currículos y la provisión de enseñanza. Antes de examinar diferentes orientaciones de currículos en la educación de arte, será útil aclarar lo que significa el término «currículum» y los modos como se ha utilizado en la educación.

El significado de «currículum»

Con el término «currículum» aludo a una secuencia de actividades que se desarrollan de forma intencional con el fin de ofrecer experiencia educativa a uno o más estudiantes. Según esta concepción, el currículum consta de actividades a las cuales se dedican los estudiantes y que presuntamente tienen consecuencias educativas. Esta secuencia de actividades puede desarrollarla el estudiante sin ayuda del profesor, pueden desarrollarla conjuntamente el profesor y el estudiante, puede desarrollarla el profesor solo o pueden desarrollarla grupos al margen de la clase, haciéndola después efectiva el profesor. Además, se puede desarrollar un currículum durante períodos de tiempo muy breves, durante un año escolar completo o durante toda una serie de años. Así, un profesor de arte podría, por ejemplo, planificar una actividad para una clase o para un estudiante concreto y decidir después los estudiantes que llevarán a cabo lo planificado, o puede disponer una serie de actividades a realizar durante un semestre completo.

Debe señalarse que el término «actividad» es básico en la concepción de currículum que se plantea aquí. La actividad supone que el currículum incentivará al estudiante para que realice cierto tipo de acción, como pintar, discutir, leer, analizar o explorar algún objeto o idea. En este sentido, que un profesor o un grupo identifique una serie de temas no constituye un currículum más de lo que lo constituiría un libro, por sí mismo, o un solo cuadro. Un currículum es una serie de actividades diseñadas para que el estudiante se comprometa con cierto contenido del que se pretende obtener consecuencias educativas. Una actividad presupone cierto contenido; no hay actividad sin contenido. Normalmente se considera que los objetivos del currículum son las consecuencias que se espera obtener de las actividades curriculares, y en los últimos años se ha producido un mayor interés —y controversia— por la función y la forma que deben adoptar los objetivos en el desarrollo del currículum.

Ralph W. Tyler[1] ha sido posiblemente el estudioso que ha desarrollado los principios fundamentales más amplios para la planificación del currículum. Considera que, durante el curso de su trabajo, quien planifica el currículum debe atender a cuatro cuestiones: 1. ¿Qué fines educativos debe intentar alcanzar la escuela? 2. ¿Qué experiencias educativas tendrán mayor probabilidad de alcanzar dichos fines? 3. ¿Cómo pueden organizarse de forma más eficaz estas experiencias? 4. ¿Cómo pueden evaluarse estas experiencias? Utilizando el principio fundamental de Tyler para la planificación de un currículum de arte, sería necesario describir qué es lo que los estudiantes deberían ser capaces de hacer después de haber trabajado con un currículum. ¿Qué tipos de conducta deben ser capaces de mostrar? Las descripciones de tal conducta constituyen los objetivos educativos de currículum.

El uso y el abuso de objetivos educativos

El concepto de objetivos educativos puede tener algunas funciones importantes y útiles en el campo de la educación de arte. Una de las funciones más destacadas es la de animar a que quienes realizan el currículum piensen con precisión en lo que pretenden. Como los objetivos educativos describen de qué modo deben comportarse los estudiantes o las competencias que deben mostrar después de haber trabajado con un currículum, la valoración cuidadosa de estos objetivos se opone a ideas y lenguaje confusos que con demasiada recurrencia hacen que los objetivos de un campo sean más parecidos a eslóganes que a afirmaciones con significado real. Afirmaciones como «el objetivo de la educación de arte es ayudar a que cada niño desarrolle su potencial artístico y crezca de forma creativa a través de una experiencia significativa en el arte» no tienen demasiado sentido. Dichas afirmaciones son tan generales y vagas que difícilmente alguien podría estar en desacuerdo con ellas. Cuando se formula una afirmación unánimemente aceptada, hay razones para creer que dicha afirmación tiene poco sentido. Asimismo, las afirmaciones de objetivos que describen la tarea o conducta del profesor resultan también inadecuadas en la planificación del currículum. Afirmaciones como «El objetivo de este curso es ofrecer a los estudiantes oportunidades de trabajar con material artístico», aluden a lo que se les va a ofrecer, no a lo que los estudiantes van a experimentar o aprender. Atendiendo a dicha afirmación en sentido estricto se lograrían los objetivos del curso cuando se hubiesen proporcionado las oportunidades. Sin duda no es esto lo que se desea de un programa de arte. Si se formulan los objetivos en términos de conducta, se posibilitará que quien planifica el currículum piense en lo que cabe esperar que aprendan los estudiantes como resultado de lo que éste ofrece. Dichas afirmaciones proporcionan pistas a la hora de intentar localizar indicios de la eficacia del currículum

y, además, son más útiles para la formulación de actividades de aprendizaje —la unidad básica del currículum— que las vagas afirmaciones sin apenas sentido. En el campo de la educación de arte, el intento de formular explícitamente algunos de los objetivos que se espera conseguir es saludable, ya que los objetivos de este campo han sido demasiado a menudo poco más que vaguedades.

Sin embargo, la formulación de objetivos curriculares en términos de conducta que se desea que muestre el estudiante no debe considerarse un dogma de fe, dejando de lado la sensibilidad para valorar las limitaciones que poseen los objetivos expresados en términos de conducta.

Se debe reconocer que es difícil, si no imposible, describir muchos de los objetivos más valiosos de este campo en términos de conducta del estudiante.[2] Un profesor sensible puede reconocer el desarrollo de estudiantes perceptivos e intuitivos, si los estudiantes muestran perceptividad e intuición, pero no resulta fácil definir los índices específicos de tal conducta. Además, no es útil pretender disponer de un objetivo educativo para cada tarea concreta que un profesor ofrece o planifica para los estudiantes. Tal requisito tendría como resultado un atolladero curricular de objetivos más similar a un ejercicio para satisfacer a un supervisor o jefe que una herramienta con la cual facilitar el trabajo como profesor.[3] La utilidad de los objetivos educativos es mayor cuando éstos se tratan con más discreción que pasión, y cuando su utilización se remite a las actividades con las que se pretende que se produzcan consecuencias previsibles.

Esta última frase —cuando su utilización se remite a las actividades con las que se pretende que se produzcan consecuencias previsibles— es especialmente importante en el campo de la educación de arte. En campos como las matemáticas, la ortografía y en ciertas áreas científicas, puede describirse claramente y sin ambigüedad la conducta que se desea de los estudiantes. En ortografía, por ejemplo, lo que debe hacer un estudiante para escribir sin faltas una serie de palabras es conocer las normas de ortografía: lo último que desea un profesor de escritura es que sus escritores sean creativos. La tarea del profesor al evaluar la realización de los estudiantes es comparar el modo como escriben con el modo como deberían escribir. La tarea de evaluación encaja; cabe esperar que la coincidencia sea perfecta.

En la enseñanza de arte, relativamente pocos profesores desean que el estudiante lleve a cabo una realización concreta o altamente previsible. Lo que a menudo se espera es que el estudiante proyecte su interpretación privada e imaginativa sobre cierto material. Una vez realizada la obra, se valoran las características de su esfuerzo con una escala amplia de criterios. El problema no consiste sólo en captar la respuesta correcta atendiendo al modo empleado por el estudiante para resolver el problema. En la creación de formas artísticas, no existe una única respuesta correcta. Para dar cuenta de este tipo de conducta y

al mismo tiempo incentivarla, he inventado el concepto *objetivo expresivo*;[4] este concepto pretende complementar, no sustituir, al concepto de objetivo educativo.

La utilización de objetivos expresivos

Un objetivo expresivo no describe ni la conducta que debe mostrar un estudiante ni el producto que va a realizar; describe aquello a lo que va a tener que enfrentarse el estudiante. Es de esperar que de este enfrentamiento surjan consecuencias positivas. Son estas consecuencias las que el profesor intenta descubrir y valorar. Lo que el niño ha aprendido, experimentado o producido se determina después de que se le haya ofrecido la oportunidad de trabajar con cierto material. Así, según esta concepción de objetivos curriculares, disponemos de dos tipos de objetivos que abordan los diferentes tipos de respuestas. El objetivo educativo pretende describir una forma de conducta del estudiante con especificidad suficiente para que, en el caso de que se mostrara, pueda describirse y reconocerse con fiabilidad. Cuando la realización depende de la aplicación de ciertas normas, como en el caso de la ortografía o de las matemáticas, o en los casos en que las pautas de un producto están estrictamente definidas, como lo están en la aplicación de las pautas de control de calidad en los productos manufacturados, lo más adecuado es recurrir al objetivo educativo.

Si el profesor pretende que un estudiante utilice habilidades o ideas de forma imaginativa, si espera que el estudiante construya cierta forma o idea única, lo más adecuado es recurrir al objetivo expresivo. A la hora de planificar el currículum, es sumamente importante atender a las relaciones concretas que se establecen entre estos dos tipos de objetivos, relaciones que se apoyan en el convencimiento de que para que tenga lugar un acto de expresión, es preciso poseer cierto tipo de habilidades.

Se recordará que, en capítulos anteriores, he afirmado que la expresión no consistía sencillamente en dar salida a los sentimientos, sino que suponía trasladar un sentimiento, imagen o idea a cierto material. Una vez transformado, el material se convierte en un medio de expresión.

La necesidad de disponer de habilidades para transformar es crucial, ya que sin éstas, la transformación no tendría lugar. Tómese como ejemplo el lenguaje discursivo. A todos nosotros nos resultaría imposible expresar nuestras ideas en una lengua que no hablamos, por poner un caso, el swahili. El problema no consiste en no tener ideas que expresar, sino en no ser capaz de manejar un material —el swahili— de modo que esta expresión sea posible. En estas circunstancias, las ideas permanecen en el interior. Para que pudiera producirse la expresión, necesitaríamos conocer suficientemente la lengua swahili. Una vez conocida, estaríamos en situación de dar forma a nuestras ideas en esta lengua. En la creación de formas artísticas, se requieren de igual modo habilidades que nos permitan ex-

Lámina 3. Esta acuarela de un paisaje marino muestra un alto nivel de realización en pintura. En este cuadro, se han reconocido y empleado las posibilidades de transparencia de la acuarela, especialmente en el agua y en el cielo. Además, el niño de nueve años que pintó esta obra supo cómo emplear los tonos oscuros, lo cual se manifiesta en los árboles, colocados ante tonos más claros para que puedan diferenciarse las formas visuales.

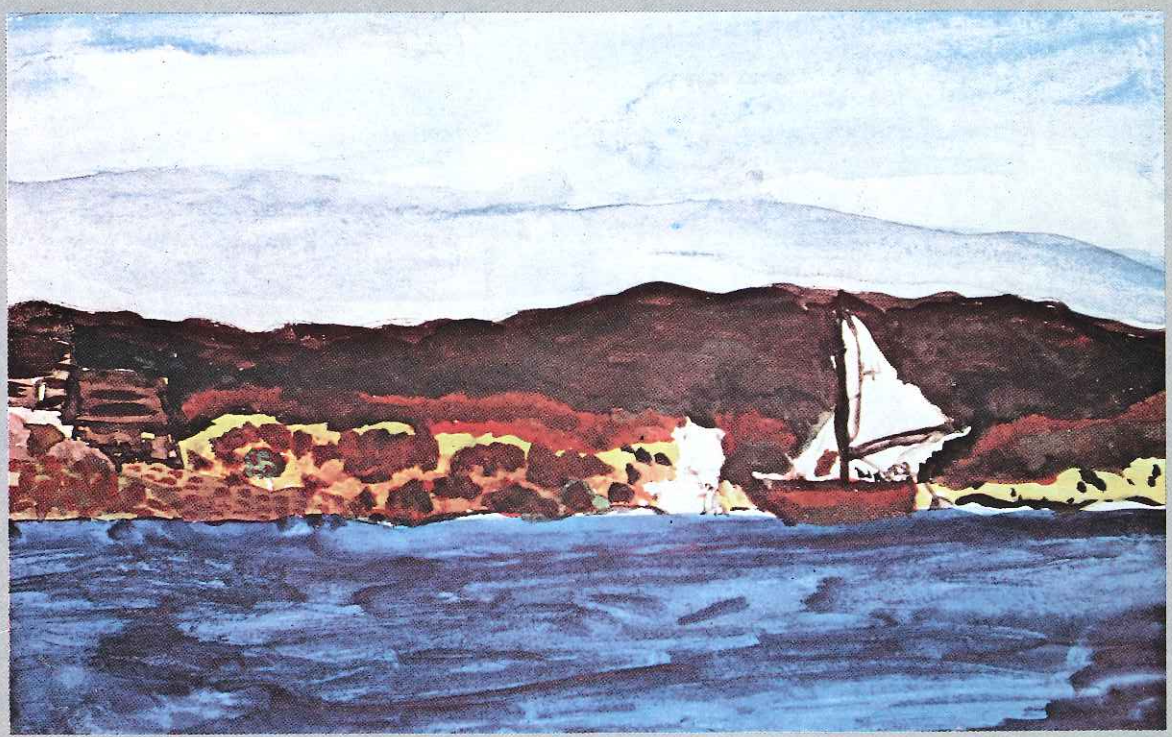


Lámina 4. Esta acuarela, pintada por un niño de diez años, muestra una gran competencia técnica en la utilización de materiales artísticos. Ha sido capaz de manejar las características líquidas de la acuarela para crear variaciones de color sutiles y sofisticadas. Además, su capacidad de utilizar contrastes de tonos ha hecho posible que desarrollara una composición de un interés nada modesto.

Lámina 5. Unos 700 instrumentos educativos distintos forman parte de los materiales del Proyecto Kettering. Vemos aquí la exposición de estos materiales ante el carrito móvil de metal en el cual se guardan.

presar ideas, imágenes y sentimientos. Algunas de estas habilidades pueden desarrollarse en contextos educativos, contextos que no apunten al desarrollo de formas artísticas expresivas, sino a la exploración y dominio del material. Una vez desarrolladas dichas habilidades, pueden trasladarse a contextos expresivos, contextos en los cuales estas habilidades pueden utilizarse de forma imaginativa. Así, la distinción entre objetivo educativo y objetivo expresivo da como resultado actividades de aprendizaje homólogas, esto es, educativas y expresivas.

Una actividad de aprendizaje educativa a menudo toma la forma de un ejercicio. Está diseñada para que el estudiante conozca las características de un material y para que pueda desarrollar las habilidades necesarias para controlarlo. A la hora de pintar, por ejemplo, el profesor podría incentivar a los niños a experimentar con la pintura. Podría pedirles que humedecieran el papel y que hicieran fluir la pintura, o que utilizasen un pincel seco e intentasen mezclar varios tonos de dos o más colores. Estas experimentaciones desarrollan habilidad y comprensión en torno al manejo del material. Permiten que los niños aprendan a enfrentarse a las características y demandas concretas que el material exige.

Cuando esta experimentación haya alcanzado un nivel adecuado —y esto es algo que debe valorar el profesor—, el estudiante estará más preparado para utilizar el material de forma imaginativa.

El aspecto más importante aquí es que el objetivo educativo apunta al desarrollo de ciertas habilidades que son necesarias para la expresión. Una vez adquiridas dichas habilidades, se utilizan en actividades expresivas. Por lo tanto, un currículum de arte puede oscilar entre lo educativo y lo expresivo. Lo educativo intenta que los estudiantes adquieran un repertorio de habilidades que hacen posible la expresión; lo intencionadamente expresivo anima a que los niños amplíen y exploren sus ideas, imágenes y sentimientos recurriendo a su repertorio de habilidades.

Las distinciones que acabo de perfilar se deben considerar con cierta cautela. Si estas distinciones se utilizan de forma insensible a la hora de planificar el currículum, podrían formularse objetivos educativos de cualidad totalmente inexpresiva, carentes de emociones. Podría pretenderse que los estudiantes realicen ejercicios destinados a desarrollar habilidades en las cuales no ven sentido alguno. Esta insensibilidad hace que el arte quede reducido a una iniciativa mecánica y sin vida tanto para el profesor como para el alumno. En sentido contrario, no cabe descartar que los niños pretendan autoexpresarse con un material que no controlan. Lo que resulta de estas situaciones es un episodio en el cual el material «controla» al niño; éste se siente tan frustrado intentando manejar los requisitos técnicos, que le queda poca energía o deseo para atender a su utilización como vehículo de expresión. Si un niño debe emplear la mayor parte de su esfuerzo enfrentándose a témperas que chorrean o se derraman, es poco probable que sea capaz de explotar el material para sus propios propósi-

tos. Estas situaciones se producen con cierta frecuencia en las clases. En nombre de la expresión libre, a menudo no hemos conseguido ayudar a que los niños desarrollaran habilidades que les son necesarias para *conseguir* expresarse a través de la forma visual. Demasiado a menudo la autorrevelación, la descarga catártica o el simple destrozo del material se han confundido con la actividad artística. Lo que estoy recomendando, por lo tanto, es que se valore la reciprocidad entre disciplina y libertad. La libertad requiere disciplina, un sentido del dominio en la búsqueda del estilo. Si se pretende que el estudiante adquiera dicho dominio, el profesor, a través del currículum, tendrá que ofrecer al estudiante las oportunidades de desarrollarlo. Esto puede conseguirse, por lo menos en parte, haciendo que el currículum ofrezca algunas actividades no destinadas a producir objetos «para colgar», sino más bien a desarrollar las habilidades necesarias para que la obra de arte sea realmente expresiva e imaginativa. Estas actividades podrían ser similares a los ejercicios y, al realizarlas, el estudiante debería reconocerlas como tales. Una vez realizada la exploración mediante estos ejercicios, se puede incentivar al estudiante a que continúe con ellos en proyectos en los que se precise utilizarlos. El ejercicio lineal Kettering, el dibujo del paisaje y el de la tortuga son ejemplos de cómo los niños de enseñanza básica utilizaron en sus propias obras imaginativas los ejercicios sobre el uso de la línea previamente realizados.

La utilización de objetivos educativos y expresivos y sus homólogos, las actividades del currículum educativas y expresivas, está relacionada con dos conceptos de la planificación del currículum que son de gran importancia. Estos conceptos son el de continuidad y el de secuencia.

Continuidad y secuencia

Es difícil que la adquisición de habilidades complejas en cualquier campo de actividad se logre en una sola sesión. Aprender a escribir, a conducir, a andar, a dibujar o a pintar requiere continuas oportunidades de desarrollar y practicar ciertas habilidades, de modo que se conviertan en fuentes internas de las que poder disponer en el momento preciso. Quienes hemos aprendido a conducir no hemos pasado por la experiencia de tener que resolver los problemas a tientas situados al volante de un coche. Aunque nuestras primeras prácticas de conducción eran complicadas y requerían una coordinación difícil de conseguir, ahora podemos coordinar dichas acciones casi sin pensar. Aprender las habilidades y tácticas de conducción necesarias para sobrevivir en una autopista urbana requiere una serie de sesiones en las que se nos enseñen y podamos practicar estas habilidades. Casi todos nosotros necesitamos tiempo para aprender a conducir. Además, pocos de nosotros abordamos la tarea intentando aprender todas las habilidades a la vez.

Podemos aplicar el ejemplo de la conducción al ámbito del aprendizaje del

dibujo, pintura, escultura o a la valoración artística del arte visual. En primer lugar, nos sugiere que si se traslada bruscamente a los niños de un proyecto artístico a otro existe poca probabilidad de que aprendan a enfrentarse eficazmente a las demandas que cada uno de los proyectos les exige. Cuando esto ocurre, a menudo sucede que, aunque el niño está estimulado por la novedad de un nuevo material o proyecto y puede divertirse experimentando con ellos de forma superficial, la brevedad de su experimentación con éste no le permite aprender a utilizar el material con una sensación real de destreza. En definitiva, la carencia de continuidad impide el desarrollo y refinamiento de las habilidades necesarias para poder utilizar el material como un medio de expresión.

El currículum de arte debe intentar evitar estas situaciones. En primer lugar, es importante *no* concebir el aprendizaje de actividades como una mera colección de eventos independientes en los que van a trabajar los niños. Un currículum de arte necesita continuidad suficiente para que puedan desarrollarse, refinarse e interiorizarse las habilidades, y por lo tanto pasar a formar parte de un repertorio expresivo. Sucumbir al encanto de la novedad no sustituye el análisis de las demandas que una tarea exige a los niños, ni a la utilización de los resultados de dicho análisis en la selección de tareas posteriores.

En segundo lugar, es preciso que los intervalos entre actividades artísticas sean suficientemente cortos para que no disminuya el interés por el proyecto. Los largos períodos entre proyectos aumentan la dificultad de desarrollar y refinar las intuiciones y habilidades obtenidas en sesiones de trabajo previas. Los niños, como todos nosotros, se vuelven torpes cuando no tienen la oportunidad de practicar. En algunas ocasiones los especialistas en arte menosprecian la importancia de dicha continuidad en los programas para niños pequeños, aunque la escuela de arte de nivel universitario ofrece contacto diario con tareas artísticas y dichas tareas abarcan largos períodos de tiempo. En el nivel universitario, la pintura y el dibujo, por ejemplo, sólo se desarrollan durante períodos no de una o dos semanas sino de años. Además, el tiempo que se dedica a cada sesión puede ser de varias horas. Merece la pena destacar que los especialistas en arte o en educación de arte, en ocasiones no conseguimos darnos cuenta del tiempo y del esfuerzo que hemos dedicado al desarrollo de las habilidades que poseemos. Si los adultos precisan de tanto tiempo y esfuerzo, ¿por qué asumir que los niños necesitan mucho menos? En efecto, pasar de un proyecto a otro cada semana supone exigir una proporción de aprendizaje sumamente elevada. La mayoría de nosotros, los niños inclusives, necesitamos bastante más tiempo del que normalmente se ofrece en el currículum de arte para desarrollar las habilidades que deseamos.

La provisión del tiempo necesario es sólo una de las condiciones necesarias para el desarrollo de la capacidad y la sensibilidad artísticas. Aunque el tiempo posibilita la continuidad, es deseable que los proyectos sigan cierta secuencia. Per-

mítaseme reiterar el significado de continuidad y a continuación compararlo con el de secuencia. *Por continuidad se alude a la selección y organización de actividades del currículum que hacen posible que los estudiantes utilicen, en cada una de las actividades, las habilidades adquiridas en actividades previas.* Así, la continuidad se refiere a oportunidades de practicar y perfeccionar habilidades. Esto significa, sin duda, que quien planifica el currículum debe considerar las demandas que se le exigen al niño al pedirle o animarle a trabajar con un material determinado. En la medida en que las demandas entre proyectos son únicas, existe la posibilidad de que se produzca una carencia de continuidad entre ellos.

La secuencia se refiere a la organización de actividades del currículum que devienen progresivamente complejas a medida que los estudiantes avanzan. Así, se podría incentivar que un estudiante, por ejemplo, trabajase con una paleta limitada cuando empieza a pintar y fuera aumentando progresivamente la gama de colores conforme avanzara en su trabajo. Esta disposición de actividades tendría un carácter intencionadamente secuencial y se desarrollaría sobre las habilidades que se hubiesen adquirido previamente.[5] Creo que es significativo que la práctica de ofrecer a los niños una paleta limitada cuando están empezando a aprender a pintar no haya sido habitual en la clase. En efecto, muchos profesores se van al extremo opuesto y ofrecen al niño una gama de colores más amplia de la que puede dominar adecuadamente. Al parecer, se ofrece esta gama de colores en nombre de la expresión libre, ya que se considera un vehículo con el que potenciar al máximo la libertad creativa del niño. Cuando esta gama de colores se combina con la utilización de pinceles grandes y poco flexibles y con caballetes verticales, en los cuales se coloca una lámina de papel fino, no cabe sino preguntarse cuánta libertad ofrece de hecho un contexto como éste. La tarea de pintar con témperas líquidas en una lámina colocada sobre una superficie vertical utilizando pinceles poco flexibles asustaría a los artistas más maduros; aun así las guarderías, en nombre de la creatividad, tienden precisamente a ofrecer estos materiales al niño pequeño.

Si se desarrollara el currículum de arte utilizando los conceptos anteriormente definidos, pasaría a ser un programa de actividades con objetivos educativos y expresivos. Los objetivos educativos irían acompañados de actividades educativas, actividades diseñadas para desarrollar habilidades concretas. Dicho currículum ofrecería también actividades expresivas, habilidades que incitarían a que el niño utilizase las habilidades adquiridas en los contextos educativos para fines personalmente expresivos e imaginativos. Estos dos tipos de actividades y objetivos constituirían el ritmo del currículum. Las actividades que se ofrecieran se seleccionarían atendiendo a su continuidad, en la medida en que permitirían que el niño practicase las habilidades adquiridas previamente. Además, se seleccionarían en función de la secuencia; las actividades posteriores

presentarían tareas más complejas, de modo que el niño pudiese perfeccionar y ampliar las habilidades adquiridas.

Lo descrito hasta aquí pretende dejar claro que el currículum de arte que se ofrece a los estudiantes o que éstos desarrollan no debe ser una serie azarosa de nuevas experimentaciones que simplemente conducen al diletantismo superficial. El aprendizaje en el arte es complejo. Existen pocas posibilidades de que un programa saturado de excursiones fragmentarias a nuevos materiales llegue a desarrollarse. Esto no significa que un currículum de arte deba ser inflexible. No es preciso y en ningún caso debe suceder que un programa eficaz se convierta en un asunto serio y práctico carente de emoción en atención al rigor. Por el contrario, cuando los niños captan un sentido del control y lo utilizan en la búsqueda de objetivos, tienden a estar motivados de una forma que suele ser bastante distinta al encaprichamiento pasajero por la novedad. Los niños que adquieren un sentido del dominio, rara vez necesitan que un profesor les motive. Su propio placer al ser capaces de hacer progresos, al ser capaces de dar forma a sus pensamientos, a sus imágenes y a sus sentimientos, es tremendamente gratificante para ellos. Cuando esto ocurre, el problema del profesor normalmente consiste en conseguir mantenerlos apartados de las pinturas, las películas, la arcilla y cosas por el estilo.

Cuando entre los niños se desarrollan tales inclinaciones y competencias, con frecuencia se consigue un ambiente en la clase que incluso refuerza el compromiso artístico con los materiales. Lo que a menudo sucede en estas clases es que el entusiasmo de los niños por trabajar de forma artística con materiales artísticos se vuelve contagioso; los niños se motivan entre sí cuando trabajan.[6] Una clase en la que se valora el trabajo en las artes visuales, adquiere cierto espíritu o carácter. En estas aulas podría encontrarse a niños trabajando en distintos tipos de proyectos artísticos. Algunos podrían estar pintando, otros trabajando en esculturas y otros trabajando en proyectos artísticos o relacionados con el arte. Cuando estas actividades tienen lugar de forma simultánea, los niños tienen la oportunidad de observarse entre sí y aprender de ello. Pero, lo que es aún más importante, tienen la oportunidad de observar a personas a las que les entusiasma su trabajo en arte. Los propios estudiantes sirven entre sí como modelos.

Es interesante observar que, en este escenario, el copiar, tan a menudo desacreditado por los educadores, especialmente por los de educación artística, puede convertirse en un vehículo positivo para facilitar el aprendizaje. Al trabajar la clase en un marco público, y al ofrecérselo a los estudiantes que quieran ver cómo se desarrolla, los niños tienen realmente la oportunidad de comentar entre sí cómo podrían resolverse ciertos problemas técnicos y artísticos. Estos comentarios sirven para que los estudiantes amplíen su repertorio artístico y facilitan su comprensión en torno al modo de abordar los problemas de la

creación de una forma visual. En vez de limitar el desarrollo artístico, la (así llamada) copia se convierte en algo que favorece la educación artística.[7] El problema de que los niños trabajen entre sí con excesiva proximidad —se produzca o no la denominada «copia directa» o de otro tipo—, no debe resultar preocupante, sobre todo si se tiene en cuenta que algunos niños pueden no estar preparados para aventurarse en áreas de trabajo personalmente originales hasta sentirse lo bastante cómodos con su capacidad de manejar áreas que algún otro ha explorado o está explorando. Esto sucede con frecuencia en la vida y no cabe lamentarlo. La preocupación del profesor no debe centrarse demasiado en dónde y cómo empiezan los estudiantes, sino en dónde terminan. Si un estudiante decide utilizar la misma técnica puntillista que utiliza otro para pintar un paisaje, es más, si su paisaje se parece a otro de la clase, esto puede reflejar simplemente que el estudiante tiene la necesidad de enfrentarse a un territorio que ya ha sido trazado antes de decidirse a avanzar por su propio camino. Como ya he indicado, al profesor no le corresponde tanto valorar lo que el niño está haciendo como determinar a dónde puede llevar este tipo de actividad.

La actividad de aprendizaje: el centro del currículum

Hasta el momento en este capítulo se han identificado algunos de los aspectos más importantes de la planificación del currículum. En muchos sentidos, el currículum y el tipo de enseñanza que funciona en la escuela son el núcleo del proceso educativo. No puede haber escuela sin programa; este programa es el currículum. El currículum es a la escuela lo que la comida a un restaurante: es una condición necesaria para su existencia. Del mismo modo que el currículum se sitúa en el centro de la escuela, la actividad de aprendizaje se sitúa en el centro del currículum. La actividad de aprendizaje, ya esté planificada por el estudiante, el profesor o el comité encargado del currículum, es la invención imaginativa de un vehículo diseñado para intentar que los niños aprendan o experimenten algo que tiene valor educativo. La actividad de aprendizaje es el vehículo que hace que el proceso educativo avance. Y como es tan importante, sería preciso decir algo sobre el tipo de consideraciones que se pueden utilizar en su formulación.

Un criterio que se puede aplicar a la actividad de aprendizaje es el de valorar en qué medida ofrece al niño una experiencia valiosa desde el punto de vista educativo. Es absolutamente evidente que tanto los profesores como los niños pueden emprender actividades con poca significación educativa. Aunque resulta complicado determinar la significación educativa —una actividad artística *aparentemente* trivial podría tener una significación considerable para un grupo concreto de niños—, lo que este criterio plantea es que quienes planifican el currículum

atiendan al problema de valorar la significación educativa de las actividades que se están planificando. Es perfectamente posible que un profesor realice una labor de enseñanza magistral —su duración, entendimiento con los estudiantes, claridad y estilo general podrían ser muy buenos— y que, al mismo tiempo, el contenido o problema al que se estuvieran enfrentando los estudiantes no fuese digno de que ocupasen en ello su tiempo si se considerasen otras alternativas.

Además de valorar la significación educativa de las actividades que se planifican, también es importante tener noción de si las actividades que se están realizando desarrollan las realizadas anteriormente y de si podrían relacionarse con las que se van a realizar posteriormente. ¿Cuál es la relación entre el trabajo anterior y la tarea que se está planificando? ¿Qué experiencias pasadas pueden utilizar los estudiantes para enfrentarse a las presentes? ¿A qué fin conduce la actividad? Un profesor con gran experiencia y habilidad puede probablemente encontrar muchas maneras de incentivar a los niños para que restablezcan relaciones entre el pasado, el presente y el futuro. Un profesor que conozca el territorio puede ayudar a que los niños vuelvan a casa partiendo desde cualquier punto. En mi opinión, cuando los profesores tienen experiencia en el arte, la atención *explícita* a la secuencia y la continuidad entre actividades de aprendizaje no es tan importante. Estos profesores son capaces de conseguir que el niño adquiera la capacidad de conjunción entre actividades creando los puentes adecuados para el proceso. Pero para los profesores que no tienen esta experiencia, la necesidad de formular este tipo de relaciones en las actividades del currículum es crucial. Sin ellas, el currículum que se desarrolla se convierte con excesiva frecuencia en una mezcolanza fragmentada de acontecimientos no relacionados y que carecen de dirección.

Otra consideración importante en la formulación de actividades de aprendizaje trata de determinar el nivel de complejidad inherente adecuado de la actividad en relación al nivel de habilidad que poseen los estudiantes. Por ejemplo, intentar que los estudiantes trabajen en una imprenta de bloques de madera, sin ofrecerles la posibilidad de que desarrollen las habilidades necesarias para este trabajo, supone favorecer la frustración en la clase. Tener la esperanza de que los estudiantes aprendan habilidades totalmente nuevas y que al mismo tiempo se enfrenten de forma eficaz a los aspectos estéticos y expresivos de su trabajo, es esperar demasiado. Aunque algunos estudiantes puedan hacer frente a esta serie de problemas, muchos no podrán. Por lo tanto, es importante que, al decidir sobre una actividad curricular, el profesor valore el grado de complejidad al que los niños se pueden enfrentar. Obsérvese que he dicho que el profesor debe valorar. He utilizado este término deliberadamente, ya que, hasta el momento, no existe un modo de medir estas demandas.

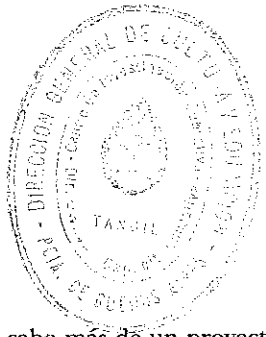
Creo que, en cualquier caso, los profesores tienden a hacer estas valoraciones tanto en el arte de enseñar como en la planificación del currículum. Para al-

gunos estudiantes, la determinación del nivel de dificultad adecuado podría centrarse en que el profesor valorase en qué medida un niño puede trabajar de forma independiente sin que se le oriente. Tal valoración depende de la capacidad del profesor para determinar durante cuánto tiempo un estudiante puede trabajar solo de forma independiente. Esta valoración es análoga a la conciencia que tiene una madre de que la casa ha estado muy tranquila durante demasiado tiempo. Otra valoración de este tipo trataría de determinar la cantidad de habilidades necesarias para una tarea concreta y la modificación de esta tarea a fin de que no se produzca la frustración. Por ejemplo, un profesor que trabaja con niños de quinto curso, y al que le interesa intentar que estos niños adquieran cierto sentido de lo que se puede hacer con pintura, podría adecuadamente incentivar a los niños para que *no* pintaran cuadros que destacaran figuras humanas, ya que esto podría perjudicar su experimentación con las cualidades de la pintura. Como alternativa, el profesor podría hablar con los niños sobre la exploración del espacio, la vida en otros planetas o sobre los sueños o fantasías que tienen, y sugerírselos como posibles temas para pintar. Estos temas permiten un tratamiento más libre al pintar que otros, los cuales tienden a poner de manifiesto la ausencia de habilidades de dibujo que a menudo los estudiantes consideran que deberían poseer.

Lo que se pretende destacar aquí es simplemente que el problema de la planificación del currículum incluye considerar las demandas de la tarea en función de las competencias que poseen los estudiantes. Esta consideración se apoya en la valoración; y aunque existe cierta distancia óptima entre el lugar en el que se encuentra un estudiante y el lugar que puede alcanzar y dominar, la valoración de esa distancia depende de momento en el ejercicio de la inteligencia del profesor más que en la aplicación de medición mecánica alguna.

A modo de explicación, se podría añadir que cuando los profesores utilizan ejemplos, analogías o símiles para intentar que los niños comprendan una idea, están inventando un mecanismo para crear la distancia óptima adecuada para el estudiante. El ejemplo, la analogía o el símil son simplemente los vehículos que el profesor utiliza para facilitar la comprensión del estudiante, ya que le ofrecen una plataforma mayor o más amplia que puede utilizar para lograr la comprensión. Cuando las actividades del currículum que se ofrecen tienen un nivel de complejidad adecuado, se reduce la necesidad de estas explicaciones.

Una consideración más al respecto de la formulación de actividades de aprendizaje es la importancia de construir dichas habilidades en ámbitos que resulten interesantes para los estudiantes —si es posible— o bien seleccionar actividades que puedan generar su interés. Un mecanismo para generar dicho interés es compartir con los estudiantes la oportunidad de planificar las actividades y/o que se ofrezca a la clase varias opciones curriculares entre las cuales los estudiantes puedan elegir. Estos procedimientos tendrán como resultado que en estas clases pue-



da llevarse a cabo más de un proyecto o actividad. Implicarán también que será preciso que el profesor trabaje con estudiantes concretos en pequeños grupos en vez de con toda la clase. Que se lleven a cabo diversos proyectos supondrá que el carácter general de la clase, su cualidad general, su sentido de la vida serán distintos a los de una clase en la que todos los estudiantes estén trabajando en el mismo tipo de proyecto. Al ofrecer estas opciones, el profesor tendrá que decidir de cuánta fluidez debe disponer la clase, de cuánta estructuración y con cuánta movilidad puede trabajar mejor. En definitiva, el profesor, como el estudiante, tiene que responder a ciertas necesidades. Al igual que existen diferencias individuales entre estudiantes, estas diferencias existen también entre los profesores. Distintos profesores prefieren marcos distintos en los que trabajar con los estudiantes.

Otra consideración al seleccionar actividades de aprendizaje es la de determinar el valor de transferencia de la actividad que se está planificando. ¿En qué medida los resultados que se desea que produzca esta actividad se relacionan con acontecimientos que están al margen de la clase? ¿En qué medida lo que se aprende sobre arte en la escuela puede utilizarse en general en el mundo? También con excesiva frecuencia, los acontecimientos de la enseñanza permanecen aislados de la vida que tiene lugar fuera de la escuela. Para muchos estudiantes, lo que se aprende en la escuela no parece tener relación con la vida. Para que el estudiante pueda reconocer esta relación deben desarrollarse actividades del currículum atendiendo a su aplicación fuera de la escuela. Esto puede significar, por ejemplo, ayudar a que el niño reconozca la relación que existe entre los problemas estructurales a los que se enfrenta en un reiterado problema escultórico y el tipo de problema que tienen los arquitectos al tratar y estructurar la forma arquitectónica. Puede significar ayudar a que el niño valore el hecho de que las cualidades que podría admirar en una planta o en una concha encontrada en la playa están relacionadas con las cualidades que se hallan en las esculturas de Calder, Spaventa o Arp. Significa asimismo enseñar la transferencia, señalando las relaciones allí donde se produzcan y haciendo que los estudiantes las encuentren atendiendo a su propia experiencia. Aprender a observar estas interrelaciones, al crear significado, tiende a aumentar la motivación, especialmente en el joven estudiante adolescente. Cuando se adquieren estos significados, el estudiante tiene más oportunidades de interiorizar el aprendizaje artístico y conformar así una parte valiosa de su vida.

Queda por último, y acaso lo más importante en la consideración de las actividades de aprendizaje, valorar si la actividad de aprendizaje permite que los estudiantes desarrollen y practiquen las habilidades que se supone que van a adquirir. He observado que la habilidad más practicada en la mayoría de aulas de la universidad es la escuchar. Los estudiantes emplean casi todo su tiempo escuchando en la clase, aunque en esas mismas clases los profesores serían los primeros en defender que las habilidades de escuchar no son las que les interesa que apren-

dan los estudiantes. ¿Qué significa esto en la enseñanza de arte? Significa simplemente que si los estudiantes tienen que adquirir, por ejemplo, la capacidad de valorar críticamente el arte visual, necesitan una oportunidad para hacerlo. Es preciso darles la oportunidad de observar el arte visual, de comparar formas artísticas y de hablar sobre ellas. Desde luego, lo mismo se puede decir en cuanto a la preparación del profesor de arte. Si tiene que ser capaz de hablar a los niños de forma inteligente sobre arte, necesita oportunidades para aprender estas habilidades; la simple lectura de lo que puede hacer es inadecuada; es como leer para aprender a nadar. En algún momento después de haber leído las primeras páginas es importante meterse en el agua. Para poder valorar en qué medida una actividad permite que los estudiantes pongan a prueba y practiquen habilidades o conocimientos deseados, es preciso dedicar cierta atención a las demandas que estas actividades exigen a los estudiantes. Formalmente se conoce este procedimiento como análisis de la tarea. Se trata de esforzarse por analizar la naturaleza de la tarea con la cual van a enfrentarse los estudiantes, a fin de identificar las habilidades que se precisan para que puedan realizarse con éxito.

Todos los principios que se han identificado en torno a la planificación del currículum se han formulado en términos de alguna manera abstractos. Los conceptos de objetivos educativos, actividad de aprendizaje, continuidad y secuencia son ideas que pueden utilizarse para analizar la organización de cualquier programa educativo. Y, en principio, pueden utilizarse estos conceptos con prácticamente cualquier tipo de contenido curricular. En este sentido, los conceptos son abstractos; no tienen límites.

Tipos de currículos en arte y educación

Existen diferencias en la orientación de los currículos que pueden ofrecerse a los estudiantes en la escuela. Vamos a centrarnos ahora en estas diferencias de orientación. Sin embargo, antes de hacerlo, me gustaría señalar que los dominios de aprendizaje artístico que se han identificado previamente —el productivo, el crítico y el cultural—, abarcan un amplio espectro de objetivos. Pero aun cuando se planean actividades de aprendizaje en cada una de estas áreas, es posible dar mayor importancia a un tipo de programas que a otro. ¿Cuáles son los tipos de programas que tienen mayor importancia? ¿Qué es lo que intentan conseguir?

Al tipo de programa que normalmente se le da mayor importancia en la escuela es al orientado al taller. En este tipo de programa, los estudiantes utilizan básicamente, si no de forma exclusiva, los medios artísticos para la creación de arte visual. Se anima a que los niños utilicen su imaginación y sus fantasías para crear productos artísticos expresivos. Con frecuencia, el profesor identificará un tema, lo discutirá con los estudiantes y lo utilizará como centro del trabajo de los estudiantes. En este tipo de programa, las habilidades se desarrollan en

el curso de la realización de la obra, más que como actividad independiente que se utiliza con posterioridad en el trabajo expresivo. Un currículum orientado al taller da mayor importancia al dominio productivo del currículum artístico; le interesa incentivar que los niños exterioricen sus sentimientos e ideas internos a través de la forma visual; da prioridad al aspecto productivo del arte.

Un segundo tipo de programa, también de carácter productivo, es el orientado al diseño creativo. En un programa con este tipo de prioridades los estudiantes trabajan con problemas que generalmente deben atender a dos criterios. En primer lugar, el problema formulado debe poderse resolver de forma relativamente no ambigua. En segundo lugar, la solución al problema debe tener carácter estético. Algunos ejemplos de estos criterios nos ayudarán a clarificarlos. Supongamos que un profesor de arte de enseñanza secundaria quiere que los estudiantes comprendan las características estructurales de la arcilla. Un problema que podría plantear a los estudiantes es la construcción de una estructura de arcilla de como mínimo 45 centímetros de altura, con la condición de que ninguna parte de dicha estructura sea más gruesa que el canto de una moneda. Así formulada, la tarea está clara. Podría determinarse con relativa facilidad el logro de la solución y, en este sentido, el proyecto cumple con el primer criterio. El *modo* como se ha resuelto el problema, el carácter estético de las formas empleadas en esta estructura, requiere una valoración estética que cumpla el segundo criterio.

Otro ejemplo del enfoque del diseño creativo en el currículum de arte podría tratar del problema de utilizar la línea para crear una superficie vibrante u ondulante en una lámina de papel. Como en el ejemplo anterior, determinar si esto se ha conseguido o no es relativamente sencillo. Una vez planteado el problema, la tarea del estudiante es resolverlo. Pero, al mismo tiempo, la solución debe ser elegante, debe tener encanto visual y, si es posible, economía de medios.

Este tipo de enfoque en los currículos ha sido habitual en escuelas de diseño como las Bauhaus[8] de Alemania y el Institute of Design de Chicago. Los diseñadores se enfrentan con frecuencia a un problema que les han planteado otros y que deben resolver tan eficaz y eficientemente como sea posible. Los problemas del tipo que he descrito tienden a desarrollar la habilidad de enfrentarse a los problemas artísticos definidos con relativa claridad que otros plantean.

Aunque sin duda es cierto que los programas orientados al taller comparten también algunas de las características de los programas orientados al diseño creativo, en la práctica estos programas se diferencian. La orientación de diseño creativo no se interesa por la pintura o escultura *per se*. Es poco probable que se anime a que los estudiantes traten problemas de «autoexpresión». Los programas orientados al diseño creativo dan mayor importancia a los aspectos formales o de diseño de las artes visuales y tienden a relacionar los problemas de la forma con las necesidades prácticas o casi prácticas de la sociedad. Así, se anima

a que los estudiantes de estos programas observen la relación existente entre soluciones de diseño abstracto y problemas de diseño gráfico, arquitectura y diseño de productos. Además, en estos programas se valora en gran medida que la solución sea ingeniosa, probablemente más que en los programas orientados al taller, en los que se valora la intuición y el sentimiento en la manifestación artística.

Un tercer tipo de orientación de los currículos de arte da mayor importancia a los enfoques humanísticos o relacionados con las artes. Los programas con esta orientación dan mayor importancia a que el estudiante centre su atención en la utilidad del arte en la sociedad a través del tiempo, en las valoraciones que hacen los artistas sobre el mundo —incluyéndose a sí mismos— a través de su obra y en la relación entre la sociedad y el contenido y la forma de las obras de arte. Estos programas pueden requerir que los estudiantes produzcan arte visual, pero, cuando lo hacen, generalmente es como instrumento para comprender el arte en la cultura. En estos programas a menudo se identifican temas como «El artista como crítico social» o «Lo bueno y lo maligno en el arte», y se desarrollan actividades de aprendizaje en forma de observaciones críticas, discusión y lectura para ayudar a que los estudiantes se enfrenten a ellos. Se considera que, desarrollando estas actividades, los estudiantes obtendrán una comprensión y apreciación más profundas y globalizadoras del arte en tanto que acontecimiento individual y social. Como podría suponerse, estos programas tienden a ser de carácter más verbal e «intelectual» que los programas orientados al taller. En efecto, con frecuencia estos programas son más atractivos para algunos estudiantes de facultad que los programas que dan mayor importancia a cualquiera de los dos enfoques descritos anteriormente.

Debe quedar claro que no estoy aprobando ni rechazando ninguna de estas orientaciones, ni considerando que una de ellas sea mejor que las demás. Lo que estoy intentando hacer es señalar alternativas *a las que se da mayor importancia*, a fin de aumentar la serie de opciones que puede considerar un profesor o el personal que trabaja en arte. Qué programa es mejor depende de lo que se valora en la educación de arte y a quién está destinado. La cuestión principal a la hora de planificar el currículum es ser capaz de considerar diversas posibilidades, comprender los alcances y limitaciones de cada una de ellas y a continuación valorar atendiendo al enfoque que puede ser más productivo en un contexto escolar concreto. Cuando se es consciente de que existen alternativas, creo que es menos probable caer en dogmas al respecto del mejor currículum de arte. Cuando se reconocen y consideran las alternativas, el profesor ejercita un nivel de competencia que le hace apartarse de la disciplina ciega desde un punto de vista concreto.

El Proyecto Kettering de Stanford

Hasta aquí se han identificado en este capítulo algunos conceptos importantes que son útiles a la hora de planificar el currículum. Examinaremos ahora el modo como se han utilizado estos conceptos en un proyecto actual de desarrollo curricular. El proyecto, denominado Proyecto Kettering de la Universidad de Stanford,[10] se diseñó con el objetivo de desarrollar un currículum y un material educativo que los profesores de enseñanza básica pudieran utilizar para enseñar contenidos artísticos significativos a los niños de enseñanza básica. Lo que pretendíamos realizar era un currículum que ofreciera a los profesores recursos que pudieran utilizar en la clase, recursos que fueran útiles para ayudar a que los niños aprendieran arte con calidad estética y expresiva, que ayudaran a que los niños aprendieran a responder de forma estética al mundo visual y que les ayudaran a comprender el papel y las funciones de las artes visuales en las culturas.

El proyecto, financiado por la Fundación Charles F. Kettering, se propuso como primera tarea identificar las áreas en las cuales se iban a desarrollar las unidades del currículum, así como establecer las premisas y objetivos generales con los que se trabajaría.

Los ámbitos o dominios del aprendizaje de arte, como se denominaron, utilizados para construir el currículum fueron el productivo, el crítico y el histórico. Estos dominios corresponden precisamente a los aspectos del aprendizaje de arte que se han identificado previamente. Las razones por las que se seleccionaron estas áreas para la atención del currículum surgieron de la creencia de que el aprendizaje artístico no es una consecuencia automática de la madurez. En efecto, ésta fue la primera premisa del equipo del proyecto. Y como manteníamos esta premisa, fue pertinente que nos preguntásemos, ya que el aprendizaje de arte no era una consecuencia automática de la madurez, qué era de hecho enseñable y aprendible en arte. La respuesta a esta pregunta fue: las habilidades y sensibilidades necesarias para producir arte visual, la capacidad de responder sensiblemente a la forma visual realizada por el hombre y por la naturaleza y la capacidad de apreciar —mediante la comprensión— las funciones que realiza el arte en la experiencia cultural del hombre.

Hubo asimismo una serie de otras premisas con las que también trabajamos. Una segunda premisa fue que la aportación más importante que el arte podía hacer (para los niños con los que íbamos a trabajar) era lo que el arte tiene de autóctono. Creemos que estas aportaciones están directamente relacionadas con lo que ofrece el aprendizaje, de arte en las tres esferas o dominios. Significa también que, aunque el personal del proyecto reconoció que las actividades artísticas podían utilizarse como instrumentos para la consecución de diversos propósitos —salud mental, aprendizaje voluntario, desarrollo general de capacidades creativas, aportación de ejemplos de ideas para proyectos de ciencias sociales—, en nuestra opinión, las cualidades que sólo pueden ofrecer las artes visuales son la más valiosa aportación para la educación de los niños.

En tercer lugar, asumimos que enseñar bien arte requiere un currículum que no sólo esté bien planificado atendiendo a los fines, objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje, sino que ofrezca también al profesor materiales útiles para sacar a la luz las cualidades o habilidades visuales que quisiera que sus estudiantes observaran o adquirieran. Con este fin, el personal desarrolló una amplia gama de materiales educativos de apoyo en forma de reproducciones, diapositivas, transparencias y dibujos y pinturas preparados especialmente, materiales que tanto los profesores como los estudiantes pudieran utilizar al trabajar en arte.

En cuarto lugar, asumimos que, aunque no podían evaluarse todos los aspectos del aprendizaje artístico, sí que se podían evaluar algunos, y que tanto la evaluación informal como la formal podrían resultar útiles para ayudar a que estudiantes y profesores comprendieran los progresos que habían realizado. En efecto, sin la capacidad de valorar lo que se ha llevado a cabo, se tiene muy poca o ninguna responsabilidad ante lo que se ha hecho. Consideramos que la valoración de las consecuencias es una responsabilidad moral de la enseñanza.

Si se está construyendo un currículum para uso exclusivamente particular, la necesidad de sistematizar y explicitar los postulados, la organización y las actividades de aprendizaje no es muy grande, especialmente si la realiza uno mismo. Algunos apuntes, por ejemplo, siempre y cuando sean propios, a menudo son suficientes para poder trabajar con eficacia. Sin embargo, si la tarea consiste en desarrollar un programa que van a utilizar otros, en especial quienes tienen poco bagaje en el arte, la necesidad de organización sistemática y lucidez de expresión es considerable. Así, el personal tuvo que decidir cómo organizar el currículum una vez formuladas sus premisas e identificadas las áreas en las cuales intentaría facilitar el aprendizaje. En definitiva, tenía que construirse la estructura del currículum.

Antes de describir la estructura que se utilizó, me gustaría señalar la importancia de la estructura del currículum en la construcción del mismo. En primer lugar, la estructura ofrece el plan básico que un personal utilizará para desarrollar las unidades y actividades concretas que forman el currículum. En segundo lugar, una vez identificados los componentes de la estructura, son sumamente difíciles de cambiar. Tras haber decidido, por ejemplo, que el currículum contendrá unidades, esta decisión obliga a que el personal trabaje de un modo concreto. El análogo a la estructura del currículum es un plano arquitectónico. Una vez que se han definido la cantidad, tamaño y localización de las salas de un edificio, es difícil cambiarlos. Cómo se llenarán esas salas o qué tipo de tratamiento del color se decidirá utilizar es bastante flexible, pero las decisiones básicas sobre el tamaño, la localización y demás son considerablemente más estables. De forma similar, la estructura del currículum dispone de los parámetros básicos que definen la tarea a realizar y, por lo tanto, es una influencia importante en el carácter del currículum que se desarrolla.

Centrémonos ahora en los componentes del currículum que se utilizó en el Proyecto Kettering de Stanford.

Las categorías que forman la estructura del Currículum del Proyecto Kettering son las siguientes:

1. Dominio
2. Concepto o Modo
3. Principio o Medio
4. Base lógica
5. Objetivo
   a) Objetivo educativo
   b) Objetivo expresivo
6. Actividad motivadora
7. Actividad de aprendizaje
8. Medios educativos de apoyo
9. Procedimientos de evaluación

En el Proyecto se identificaron tres dominios de aprendizaje de arte: el Productivo, el Crítico y el Histórico. Estos dominios eran, como se ha descrito anteriormente, las áreas en las que planificamos desarrollar los materiales del currículum y las actividades de aprendizaje.

Se definieron varios conceptos en el dominio crítico: los conceptos de color, línea y composición. Estos conceptos sirvieron como centros alrededor de los cuales definimos generalizaciones o, como las denominamos, principios. Así, el concepto «color» se utilizaría en un principio como «Puede utilizarse el color para comunicar o evocar emociones». El profesor iba a utilizar este principio o generalización como centro para el posterior trabajo con los alumnos. Esto es, no nos interesaba que los niños memorizaran esta generalización; nos interesaba que el profesor ayudase a que los niños reconocieran —a través de su propia visión— el modo en que el color puede de hecho tener este efecto. Así, el concepto era el fenómeno al que había que atender y el principio descrito lo que se tenía que tratar al respecto de este fenómeno.

En el dominio productivo no definimos un concepto sino un modo, y en lugar de un principio, un material. Un modo es una técnica o tipo de trabajo en las artes visuales. Por ejemplo, el dibujo es un modo mientras que el carboncillo es un material. Así, el dibujo como modo de actividad productiva puede realizarse con toda una gama de materiales: carboncillo, pluma y tinta, lápiz y demás. Asimismo, la pintura es un modo, como lo es también la escultura o la impresión. Es evidente que en cada uno de estos modos puede utilizarse toda una variedad de materiales. Así, el equivalente al «concepto» en los dominios crítico e histórico es el «modo» en el dominio productivo. El equivalente al «principio» en los dominios crítico e histórico es el «material» en el dominio productivo. Por lo tanto, un profesor que trabajase con el currículum Kettering sabría en qué dominio estaba trabajando, así como el concepto o modo que utilizaría y el principio o material en el que se centraría.

Como el personal del Proyecto quería que los profesores comprendieran por qué se había dado importancia a lo que se había preparado, en la guía del currículum se proporcionó una base lógica a cada lección. La base lógica intentaba explicar a los profesores en qué consistía la significación de las ideas o habilidades del currículum y del desarrollo del aprendizaje de arte. Mediante esta base lógica, intentamos evitar ofrecer materiales que pudieran utilizarse sin un sentido de la comprensión. Es muy difícil explicar en un par de párrafos breves en qué consiste la significación de la actividad de aprendizaje a quienes tienen relativamente poco bagaje en este tema, pero consideramos que tanto mediante la base lógica como mediante el propio currículum, los profesores irían aumentando progresivamente su nivel de sofisticación, comprensión y sensibilidad hacia las artes visuales. En definitiva, esperábamos que los materiales ofrecidos contribuyeran a la educación artística no sólo del estudiante, sino también del profesor.

A continuación de la base lógica estaba el objetivo educativo o expresivo. El objetivo educativo describía lo que el niño debía ser capaz de hacer tras haber finalizado una lección. El objetivo expresivo describía una situación en la que el niño pudiera ser capaz de aplicar de forma personal y expresiva las habilidades adquiridas previamente. Queríamos que el currículum tuviese una cualidad rítmica que pudiese oscilar entre el objetivo educativo y el expresivo.

A continuación de los objetivos se encontraba la actividad motivadora sugerida. Esta actividad era sólo una sugerencia al profesor con respecto a lo que podría hacer para que los niños se interesaran por la actividad concreta que se les iba a ofrecer. Las actividades motivadoras podrían consistir en un paseo por el vecindario en busca de cualidades visuales concretas, en una discusión sobre una serie de reproducciones de obras de arte o en examinar un tablero especial de exposición que se les ofrecía entre los materiales de enseñanza. La actividad motivadora estaba diseñada para estimular el interés, animar a que los niños pensaran sobre aspectos del arte en los que podrían no haber reflexionado o para animarles a explorar algunos aspectos del arte que se creían importantes en el desarrollo de la comprensión o apreciación del mismo.

A la actividad motivadora sugerida le siguió el ofrecer al profesor dos o tres actividades de aprendizaje, todas ellas relacionadas con el objetivo de esa lección. La razón para ofrecer dos o tres actividades de aprendizaje en lugar de una era dar a los profesores algunas opciones para que pudieran seleccionar el tipo de actividad o actividades que era mejor para su clase o para algunos estudiantes concretos de la misma. En efecto, si en cualquier momento los profesores podían definir actividades que consideraban más eficaces que las que habíamos ofrecido como objetivos de una lección, se les animaba a que las usaran. Lo que queríamos era ofrecer a los profesores que utilizaran el Currículum Kettering la opor-

Impresión en bloque de linóleo con un diseño sumamente sensible realizado por una niña japonesa de once años.

tunidad de que desarrollaran tal grado de competencia como profesores en artes visuales que pudieran convertirse en agentes independientes, capaces en último término de desarrollar sus propios programas para los estudiantes de su clase.

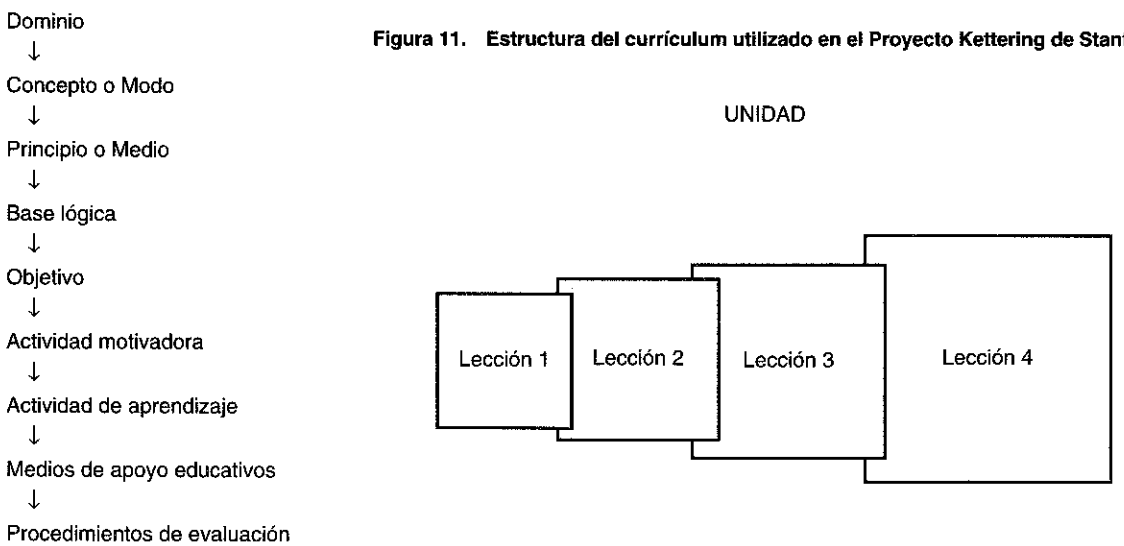
El concepto de medios visuales de apoyo en la educación de arte no tiene una larga historia. Cuando la mayoría de profesores piensan en materiales para enseñar arte, lo primero, y a menudo lo único, en lo que piensan es en materiales ar-

tísticos: pintura, papel, colores, tijeras y demás. Lo que queríamos ofrecer y ofrecimos no fueron materiales artísticos sino instrumentos visuales en forma de transparencias, diapositivas en color, dibujos preparados especialmente, tableros de textura y color, reproducciones y otros tipos de materiales visuales diseñados para que pudiesen utilizarse con las unidades y lecciones como material del currículum. Estos materiales —unas 700 piezas distintas— se guardaban en dos cajas grandes de cartón, asignando a cada una un número que remitía a cada una de las lecciones. Así, si un profesor estaba trabajando con sus estudiantes sobre una lección de la unidad de color, tendría a su disposición una variedad de materiales que estaban incluidos en los materiales del currículum que se había formulado. Si un profesor quería ayudar a que los niños reconocieran que un color está afectado por el color que le rodea, tendría a su disposición una serie de reproducciones de obras de arte cuyas diversas partes podrían cambiar en cuanto al color, valor e intensidad. Lo que intentábamos hacer era ofrecer recursos visuales para intentar que los niños percibieran los fenómenos visuales. Además, estos recursos se incluyeron en las lecciones y unidades que formaban el currículum.

Finalmente, al acabar la mayoría de las lecciones, se sugerían procedimientos de evaluación diseñados para ayudar a que los profesores valoraran la eficacia de los materiales que les ofrecimos. En la figura 11 aparece el esquema de la estructura del currículum del Proyecto Kettering de Stanford.

El Proyecto Kettering supuso, en el campo de la educación de arte, un esfuerzo pionero por ofrecer un currículum organizado secuencialmente en tres

Figura 11. Estructura del currículum utilizado en el Proyecto Kettering de Stanford



áreas del aprendizaje de arte para niños de enseñanza básica. Al estudiar las primeras orientaciones de la educación de arte, se observa que una de las orientaciones a las que se ha dado mayor importancia ha sido la que se interesaba por el desarrollo de la creatividad a través del arte. Cuando una concepción como ésta domina un campo, es poco probable que el contenido del currículum se defina sistemáticamente, y tampoco es probable que la gama de objetivos educativos en arte incluya los relativos a los aspectos críticos e históricos del arte. Precisamente en este sentido, las primeras ideas, teorías o nociones sobre el desarrollo infantil, sobre la función del arte en la experiencia o sobre la misión de la educación afectan a la práctica de la enseñanza y al desarrollo del currículum. Estas prácticas están más influidas por la persuasividad de las primeras ideas que por las conclusiones desarrolladas a partir de una investigación sistemática.

Esto es poco afortunado en muchos sentidos. Tiende a provocar que las personas sostengan ideas sin poder beneficiarse de la evidencia. Tiende a provocar una concepción de defensa-oposición en torno a la práctica educativa. Aunque muchos problemas importantes de la educación de arte, quizás incluso la mayoría, no pueden resolverse apelando a las pruebas empíricas, considero que estas pruebas deben emplearse siempre que sea posible. El compromiso con una doctrina no examinada o no puesta a prueba no es, en mi opinión, un buen modo de mejorar las prácticas productivas en la educación de arte.

7
la metáfora y el medio: algunas observaciones sobre el arte y la ciencia de enseñar arte

Hasta aquí hemos examinado el telón de fondo y los temas más importantes en el desarrollo de la educación de arte en Estados Unidos, hemos discutido algunas nociones teóricas importantes al respecto del desarrollo de los estudiantes en arte y hemos revisado algunos conceptos y prácticas del desarrollo del currículum. El Proyecto Kettering de Stanford nos sirvió como ejemplo de un esfuerzo por mejorar la calidad de la educación artística en las escuelas haciendo que los profesores pudieran disponer de ideas y materiales nuevos.

Dimensiones de la enseñanza

El aspecto más importante de la educación de arte, desde el punto de vista del estudiante, es aquello que sucede en la clase o en la escuela. En la medida en que las escuelas sigan siendo el principal vehículo social a través del cual se ofrece educación formal, el carácter de la enseñanza será un tema central a considerar por quienes desean mejorar la calidad de la educación.

Es bastante útil distinguir entre currículum y enseñanza, como mínimo a efectos de análisis. Por currículum me refiero al conjunto de actividades de aprendizaje que ofrecen el personal de una escuela, un profesor o un estudiante, como vehículo a través del cual la experiencia de los estudiantes será educativa. La enseñanza puede concebirse como la forma en que un profesor realiza los planes del currículum. Es posible planificar, por ejemplo, un currículum que, desde el punto de vista de la significación e idoneidad de las actividades de aprendizaje, sea intachable. En este supuesto caso, las actividades de aprendizaje serán imaginativas y el contexto determinante. Sin embargo, la enseñanza, incluso la ofrecida con un currículum como éste, podría ser ineficaz. El profesor podría ser insensible a sus alumnos, su comprensión del propio currículum podría ser muy limitada, podría tener muy poca o ninguna relación con sus estudiantes y su evolución y ritmo podrían ser pobres. En definitiva, en este caso, el currículum sería bueno y la enseñanza mala. También podría darse el caso contrario: el currículum podría estar formado por contenidos triviales, pero la habilidad del profesor —pese a dicho contenido— podría ser excelente. Sin embargo, a efectos de análisis, resulta muy ventajoso distinguir entre estos dos aspectos de la práctica educativa. En una situación ideal, deberíamos esperar para ambos casos un currículum soberbio y una enseñanza ingeniosa.[1]

Atendiendo al alcance del currículum en la educación de arte, he identificado previamente tres dominios en los cuales puede desarrollarse el currículum: el productivo, el crítico y el cultural. Además, he afirmado que un currículum significativo se construye, desde el punto de vista educativo en el arte, dependiendo, en parte, de las características de los estudiantes a quienes se va a ofrecer

dicho currículum. Pero, ¿qué sucede con el carácter de la enseñanza en la educación de arte? ¿Cómo debe llevarse a cabo la enseñanza? ¿De qué deben ser conscientes los profesores para poder ser más eficaces?

Creo que uno de los aspectos más importantes de la enseñanza —no sólo en el arte sino en cualquier otro campo— es el tipo de relación que se establece entre profesor y estudiante. Si el profesor debe entender de qué modo un estudiante experimenta cierto problema o tarea, es necesario que exista compenetración y que las relaciones entre el alumno y el profesor sean honestas. Con frecuencia, las relaciones que se establecen entre profesor y estudiante no permiten que el estudiante de a conocer al profesor sus sentimientos e ideas. En muchos casos, los estudiantes tienden también a ocultar tanto estos sentimientos que su capacidad de disimular se convierte en un mecanismo a través del cual muchos de ellos se enfrentan a las demandas de la enseñanza sin que ésta les afecte.[2] Creo que estos mecanismos para enfrentarse a la enseñanza se aprenden ya en los primeros años de escolarización y adquieren la forma de un conjunto de funciones institucionalizadas. Cuando esto ocurre, es difícil que el profesor llegue a comprender realmente lo que el estudiante siente y piensa. Un muro de formalismos separan al profesor y al estudiante, los cuales, a pesar de ello, son capaces de desenvolverse en las cuestiones educativas. Estas cuestiones, en tales condiciones, tienden a no proporcionar el tipo de experiencias internas que hacen que los conocimientos y las habilidades perduren. Las habilidades aprendidas en estas condiciones se contemplan a menudo como elementos necesarios a corto plazo para pasar el curso.

Lo que estoy proponiendo es que desarrollar un tipo de relación que engendre confianza y franqueza aumenta el conocimiento que tiene el profesor del estudiante (y viceversa). Este tipo de relación sitúa al profesor en una mejor posición, gracias a la mayor comprensión que este tipo de relación conlleva, y ofrece las condiciones que formarán la experiencia del estudiante en la educación escolar.

Las formas como pueden establecerse estas relaciones con los estudiantes son muchas y diversas. Desgraciadamente, no existen fórmulas al respecto de cómo se pueden conseguir. Sin embargo, existen algunos procedimientos de enseñanza que pueden utilizarse para establecer el tipo de relación cálida y comprensiva que estoy sugiriendo. En primer lugar, es importante animar a los estudiantes a que participen en algunos procedimientos de decisión del currículum incluidos en la planificación educativa. Los estudiantes deben tener la oportunidad de participar en la formación del programa artístico, siempre que sea posible. Esto significa que el profesor debe estar dispuesto a hablar con los alumnos sobre el tipo de actividades y objetivos que éstos valoran en el arte y debe solicitar sus impresiones y sugerencias. ¿Qué opinan los estudiantes sobre actividades que se incluyen en el currículum? ¿Qué ideas tienen los estudian-

tes acerca de los proyectos que les gustaría llevar a cabo? ¿Qué tipo de disposiciones de la clase y del tiempo pueden sugerir al planificar el currículum de arte? Estas preguntas no pretenden ser simplemente solícitas con los jóvenes, sino que se apoyan en tres premisas: en primer lugar, los estudiantes pueden ofrecer realmente buenas ideas al respecto de posibles actividades de aprendizaje en el programa artístico. En segundo lugar, pidiendo a los estudiantes que participen en la planificación del currículum y obteniendo su conformidad sobre las opciones a considerar, el profesor está en mejor posición de entender lo que a los estudiantes les gusta y les disgusta de un programa. En tercer lugar, ya que uno de los principales objetivos de la educación estadounidense es ayudar a que los estudiantes adquieran las habilidades y aptitudes necesarias para que continúen su propia educación después de dejar la escuela, deben tener la oportunidad de adquirir dichas habilidades y aptitudes mientras están en la escuela.

Desarrollar el tipo de relación entre estudiantes y profesor que estoy describiendo —de confianza y franqueza— requiere cierto tiempo de cultivo. Los estudiantes que han trabajado durante mucho tiempo con profesores que establecían relaciones autoritarias en la clase desconfían algunas veces de los profesores que no asumen este papel. Su experiencia previa les impide desarrollar nuevos tipos de relaciones. Sin embargo, sin estas relaciones, la escuela posiblemente continuará siendo un lugar dirigido donde los estudiantes realizan servilmente las tareas que les asignan los profesores. Si se asume este juego de funciones, el profesor y el estudiante no se entenderán entre sí.

He indicado anteriormente que creo que establecer una relación de confianza y, en consecuencia, un ambiente de apoyo en la clase es crucial en el proceso educativo. Quiero volver a destacar este punto pero, al mismo tiempo, quiero señalar que aunque un ambiente como éste es importante, no es educativamente definitivo. Esto sólo quiere decir que el establecimiento de relaciones cálidas, sinceras y de apoyo entre el estudiante y el profesor es un punto de partida de la educación, no un fin. Proporciona el terreno para que la planta eche raíces. Pero todavía tienen que tomarse decisiones sobre el contenido y los objetivos del programa. Y estas decisiones tienen que hacerse con la experiencia del profesor, considerando las sugerencias de los estudiantes siempre y cuando resulten adecuadas y útiles. En definitiva, la práctica educativa sólida, en la educación de arte o en otros campos, apunta al establecimiento en las clases de un tipo de relaciones que permitan que los estudiantes expresen sus sentimientos e ideas y que, al mismo tiempo, utilicen la madurez y habilidad profesional del profesor para tomar decisiones educativas. Debemos contar con ambas cosas. *Si* las relaciones auténticas sustituyen a la habilidad profesional, el proceso educativo se empobrecerá. Si la habilidad profesional ahoga las relaciones humanas cálidas, la enseñanza será vacía, tendrá efecto a corto pla-

zo y será triste. Deben utilizarse ambas cosas en su medida adecuada. Cuál es esta medida es precisamente el tipo de pregunta que ningún libro puede contestar.

Otro aspecto de la enseñanza que a menudo se pasa por alto pero que para mí puede ser extremadamente influyente es lo que el profesor enseña a través de anotaciones mudas que da a los estudiantes.[3] Supongamos que el profesor tiene la oportunidad de poder contar con un pintor contemporáneo en su clase durante algunas semanas. ¿Cómo reacciona? ¿*Cómo* habla de ello? ¿Qué sentimientos le produce la obra? Muchos estudiantes, quizá la mayoría, nunca han visto a una persona realmente «emocionada» ante un cuadro. Ver tal acontecimiento puede ser una experiencia educativa sumamente importante para los niños: darse cuenta, quizá por primera vez, que el ojo cultivado tiene acceso a un mundo visual especial y gratificante. Las clases deberían ofrecer la oportunidad de que los estudiantes vieran a los profesores emocionándose frente a las obras visuales, obras realizadas tanto por estudiantes como por artistas profesionales. Estas oportunidades ofrecen a los estudiantes ejemplos que no podrían ver en casa. En definitiva, ver que un profesor permanece estático ante una obra de arte visual es precisamente uno de los modos de respuesta humana que se espera que los estudiantes aprenderán a adquirir. El profesor, como modelo, puede ofrecer una imagen vívida de la apariencia que tiene esta experiencia cuando se produce.

La utilización del concepto de modelo en la enseñanza es importante porque la mayor parte de lo que aprendemos de los demás lo aprendemos observando cómo funcionan y cómo se sienten cuando lo hacen. A este respecto, la teoría del aprendizaje social afirmaría que la imitación es una de las formas principales en que las personas aprenden a comportarse.[4] ¿Qué ocurre si aplicamos esta noción teórica a la enseñanza del arte? ¿Cuáles serían las implicaciones de esta idea en la práctica? En la educación del arte parecería que el profesor actúa como un posible modelo que ofrece a los estudiantes ejemplos de lo que hacen las personas en el campo del arte. Considérese, por ejemplo, cada uno de los tres dominios del aprendizaje artístico que ya se han identificado: el productivo, el crítico y el cultural. En el dominio productivo el profesor funciona como modelo cuando se compromete realmente con la creación de arte en la clase. ¿Qué significaría esto en la práctica? Significaría que también el maestro debería trabajar en un problema artístico creativo con los estudiantes; que él, como los estudiantes, debería emprender la realización de arte. Esto ocurre rara vez en las escuelas actuales.[5] Los profesores muestran en muy pocas ocasiones el tipo de conducta productiva que representa la indagación en la realización de arte; sin embargo, la oportunidad de ver a un profesor tomándose en serio un problema de pintura y concentrándose en él podría tener efectos extremadamente influyentes. Podría preocuparnos que un acontecimiento como éste

aparta al profesor de los estudiantes; pero aunque esto es cierto, en el sentido de que mientras estuviese pintando o esculpiendo no estaría ofreciendo otros tipos de enseñanza, su actividad mientras está pintando o esculpiendo es, por sí misma, instructiva. Esta actividad ofrece la oportunidad de que los estudiantes vean a un profesor seriamente interesado por el tipo de trabajo que quisiera que los estudiantes aprendieran a disfrutar.

En muchos sentidos, las escuelas estadounidenses alejan a los estudiantes del mundo del trabajo y la erudición y, por lo tanto, mientras los estudiantes estén en la escuela, no van a tener la oportunidad de aprender mediante la observación cómo funciona ese mundo. El mundo profesional que ven mientras están en la escuela es el de la enseñanza y, en este área concreta, tienen muchas intuiciones al respecto de cómo funciona dicho mundo. Los estudiantes pueden jugar a profesores a los ocho años porque en ese momento ya han pasado 4.000 horas observando este papel en acción. Estoy sugiriendo que una parte de lo que los estudiantes pueden observar en la escuela, una parte con posibles e importantes ventajas educativas, es observar que los profesores *hacen* lo que enseñan.

En el dominio crítico los profesores ofrecen importantes modelos, desde el punto de vista educativo, cuando muestran a la clase lo que es un crítico, esto es, cuando hacen el papel de críticos. En la práctica, esto significa que los profesores utilizarán el arte visual —tanto las obras de estudiantes como las de profesionales— como objetos de atención crítica: los profesores hablarán de estas obras, las compararán y contrastarán, las analizarán y valorarán esperando las reacciones de los estudiantes.

En el dominio cultural la posibilidad de ofrecer un modelo es, en cierto sentido, más difícil y compleja. Es difícil porque no se dispone de recursos para la investigación cultural dentro del arte, y complejo porque el modelo del investigador cultural no está tan bien definido como el del pintor o el del crítico. Sin embargo, los estudiantes pueden hacerse una idea de lo que un individuo hace con el arte cuando ven y oyen a los profesores relacionar el carácter de una obra concreta con su posición en la cultura. Los estudiantes se enfrentan a este tipo de modelo cuando oyen y ven a un profesor que puntualiza lo que determinadas piezas arquitectónicas reflejan y cómo han estado influidas por una corriente de estilo arquitectónico del pasado. No existe prácticamente ninguna forma visual realizada por el hombre que no pueda relacionarse con una corriente de desarrollo artístico. No existe ninguna forma visual realizada por el hombre que no se relacione con la tecnología y los valores de una cultura. Para el estudiante, ver que su profesor describe y analiza estas relaciones, ver que se entusiasma por descubrir nuevas percepciones en el proceso de análisis, es ver el modelo de una mente activa preguntándose sobre las dimensiones culturales del arte. Las escuelas públicas de Estados Unidos, insisto, carecen lamentablemente de modelos como éstos.

Un modelo para identificar resultados educativos

El diagrama presentado en la figura 12 está relacionado con este concepto de modelo como un instrumento educativo potencialmente determinante. Este paradigma presenta tres ejes que influyen en lo que los estudiantes aprenden en la clase. El segmento A representa los resultados que están en función de la asignatura que se imparte. Así, los estudiantes de las clases de artes o de ciencias aprenden cosas sobre el arte o la ciencia. Esto es una conclusión obvia y no precisa explicación. Si un estudiante está estudiando la guerra del Peloponeso, no es probable que aprenda a invertir fracciones cuando multiplica. Pero los estudiantes también aprenden otras cosas en las clases. El segmento B identifica los resultados que no están simplemente en función de lo que se enseña sino en función de las características intelectuales concretas del estudiante. Esto supone decir que los estudiantes de las clases de arte —o de cualquier clase— no solamente aprenden cosas comunes a todos los estudiantes de esa clase, sino que aprenden también ideas, habilidades y actitudes que son específicas para ellos mismos. En definitiva, cada estudiante, debido a su propio bagaje único y a sus capacidades, construye significados concretos con relación a ese bagaje o serie de capacidades.

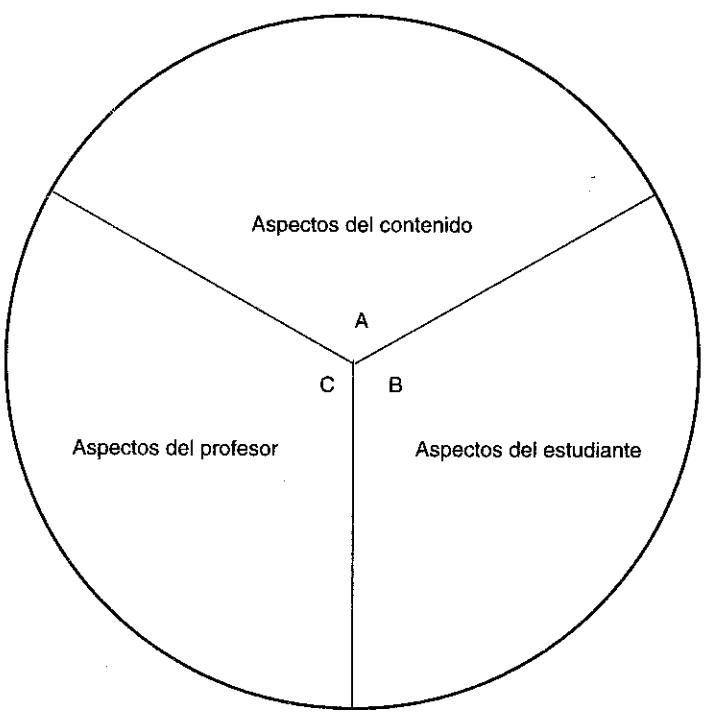


Figura 12. Fuentes de resultados educativos.

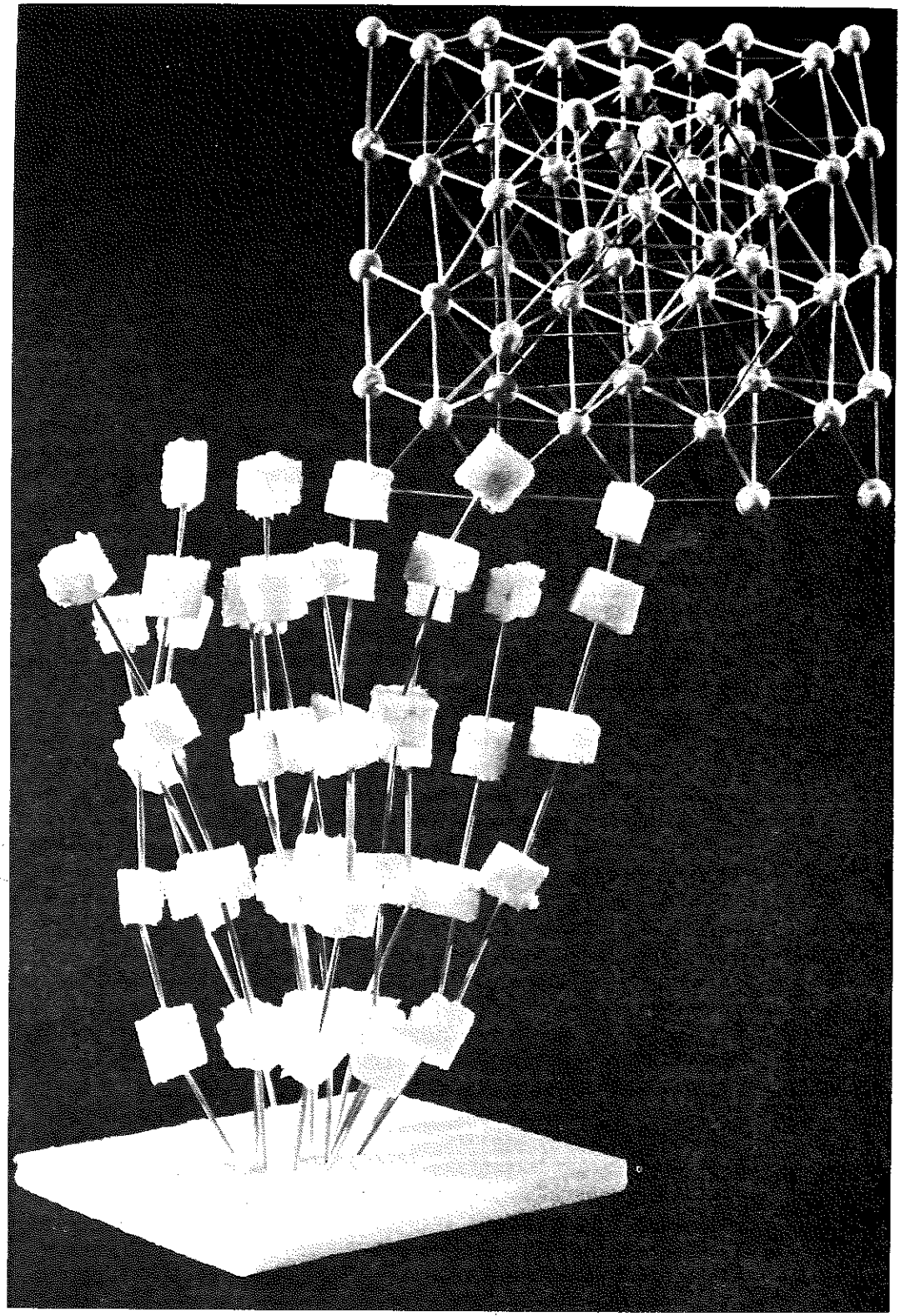
Aprendemos de una situación «habitual» no sólo lo que es habitual, adquirimos también significados personales únicos construidos a partir de esa situación.

El segmento C identifica un tercer tipo de resultados en una clase. Estos resultados están en función de lo que el profesor enseña como modelo. Los profesores se enseñan a sí mismos tanto como sus asignaturas concretas. Como un profesor responde frente a una forma visual, el modo como aclara o no consigue aclarar una nueva idea, el modo como se siente al respecto de la precisión, la puntualidad y demás, son cosas que se pueden enseñar, y aprender, a través del tipo de persona que es el profesor.

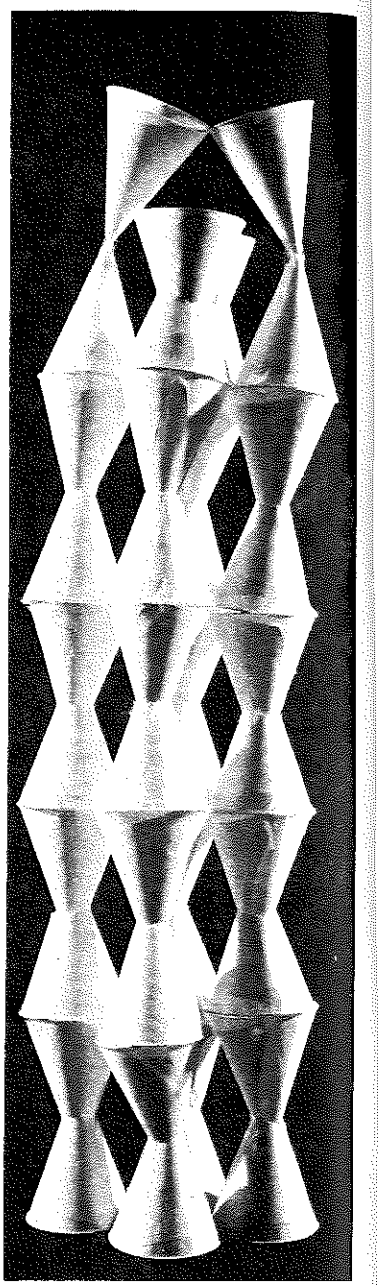
Es, en cierto modo, curioso que la evaluación de los estudiantes en las escuelas estadounidenses se haya centrado casi exclusivamente en los resultados identificados en la sección A del paradigma. La pregunta que normalmente nos formulamos cuando evaluamos a los estudiantes es: «¿Han aprendido lo que pretendíamos enseñar?». Los resultados idiosincrásicos personales se han pasado por alto en nuestro esfuerzo por averiguar si los estudiantes han cumplido o no las pautas u objetivos. Sin embargo, lo que los estudiantes extraen de una clase —de arte o cualquier otra— que es particular para ellos, seguramente es tan importante como las cosas comunes que reciben junto a los demás estudiantes de la clase. Lo que los estudiantes aprenden es más, y a la vez menos, de lo que los profesores enseñan. Una adecuada comprensión de la enseñanza del arte precisa reconocer y valorar tanto los resultados comunes como los personales de la vida en la clase.

El tercer segmento, el segmento que trata de lo que el profesor enseña como modelo, al igual que lo aprendido del segmento B, también se ha pasado por alto en nuestros esfuerzos por comprender y valorar la enseñanza. Si los profesores se enseñan a sí mismos tanto como sus asignaturas, entonces, cabría esperar dos clases distintas de resultados en la enseñanza. En primer lugar, cabría esperar una serie de resultados comunes para todos o para la mayoría de los estudiantes. La enseñanza de la asignatura y el profesor como modelo ofrecerían la base del aprendizaje común. La segunda serie de resultados sería aquella que fuese personal para cada estudiante. Si vamos a comprender la enseñanza, necesitaremos comprender tanto lo que es común como lo que es personal. En el campo de la educación artística, se ha otorgado una gran prioridad, y en mi opinión de forma adecuada, a incentivar el aprendizaje específico del estudiante. A diferencia del profesor de ortografía o de matemáticas el cual, si está realizando un buen trabajo, logra conductas previsibles y uniformes entre los estudiantes (todos los estudiantes escriben todas las palabras correctamente y, por lo tanto, del mismo modo), lo último que desea el profesor de arte, por lo menos en actividades expresivas, es obtener treinta y cinco productos idénticos. En las artes, quizás más que en cualquier otro campo de actividad, se valoran los resultados específicos de cada estudiante.

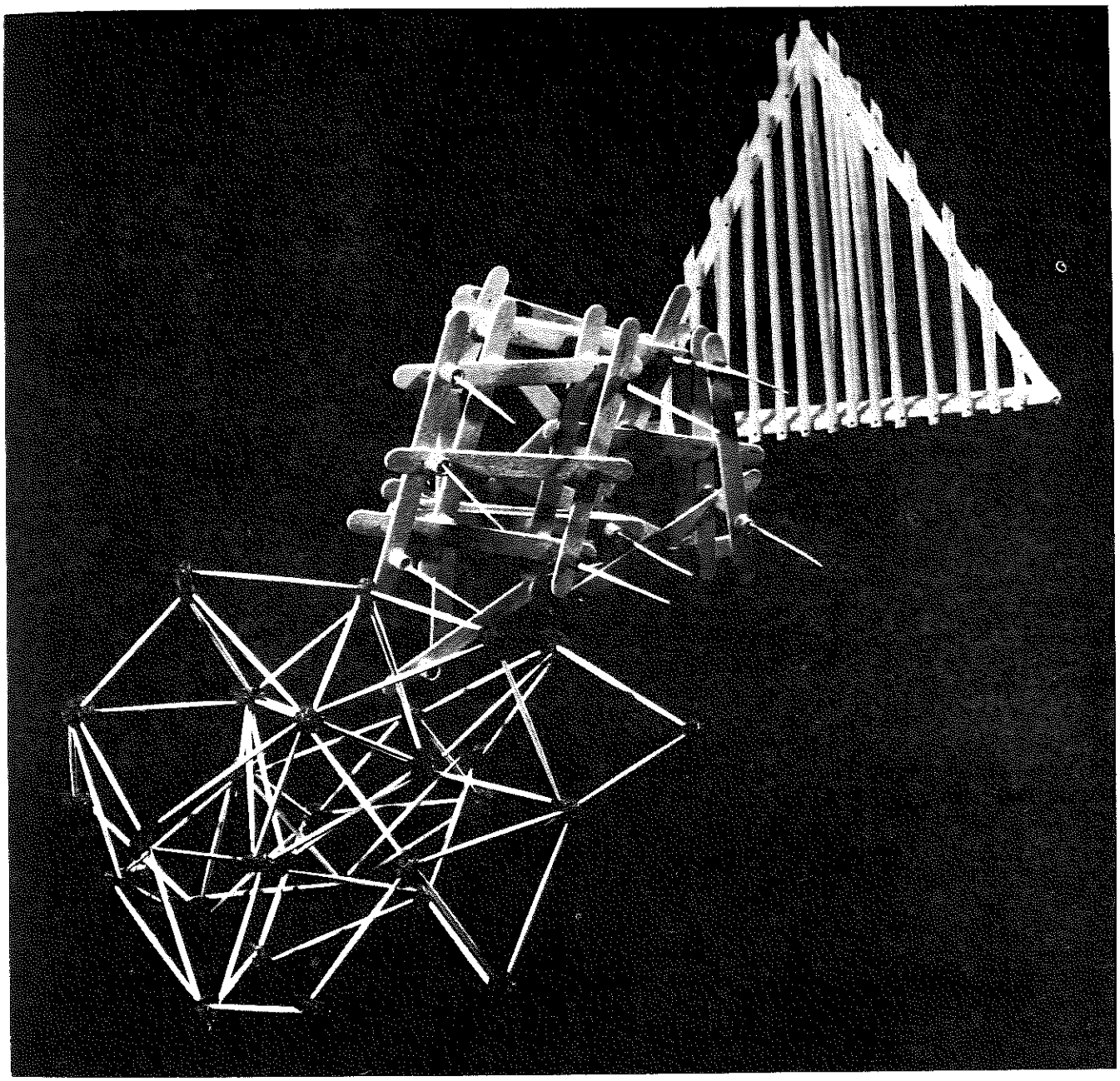
Una de las técnicas más características de los profesores es la de introducir al-



Estas obras representan soluciones desarrolladas por estudiantes de escuela secundaria para la construcción de una estructura utilizando formas repetitivas que no se pueden hallar en los objetos.



LA METÁFORA Y EL MEDIO: ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE EL ARTE Y LA CIENCIA DE ENSEÑAR ARTE



gunas situaciones en un marco educativo. Estas situaciones pueden ser tan abiertas como llevar a clase un gran cuadro contemporáneo y simplemente permitir que los estudiantes respondan ante él como deseen, o tan concretas como prescribir un problema muy delimitado al cual se han de enfrentar los estudiantes. Las selecciones del tipo y la cantidad de dichas situaciones son una opción del profesor. En la figura 13 se muestra un paradigma que explicita estas situaciones de forma visual.

La figura 13 representa una serie de relaciones entre las situaciones introducidas en la clase y las oportunidades que tienen los estudiantes de elegir al respecto de dichas situaciones. En general, cuanta mayor sea la cantidad de situaciones que un individuo impone *como situaciones restrictivas*, menos opciones podrá elegir el estudiante. Por el contrario, cuanto menor sea la cantidad de situaciones que se imponen, se permitirá al estudiante una mayor cantidad de elecciones. Esto puede verse con bastante claridad si observamos un ejemplo. Supongamos que un profesor de nivel escolar básico está interesado en que sus estudiantes exploren la animación en la escultura, y supongamos además que elige los títeres como vehículo de esta exploración. El profesor muestra a su clase un títere que ha realizado él mismo; es un títere bombilla. Muestra el títere a su clase para provocar su interés. Posteriormente, muestra cómo se hacen los títeres bombilla; identifica los materiales necesarios y cómo tienen que utilizarse. Además, indica a la clase que va a trabajar en este proyecto durante unas dos semanas y, por último, comenta que los títeres bonitos a menudo son de colores brillantes o son como los payasos del circo.

Este modelo de enseñar arte en el nivel escolar básico es frecuente. El profesor identifica un proyecto y lo introduce en la clase. Pero obsérvese que se está introduciendo algo más. El profesor no sólo ha introducido el proyecto o problema, sino que también ha identificado los materiales que los estudiantes van a utilizar, el método que van a emplear para utilizar dichos materiales, la cantidad de tiempo que van a tener que trabajar en el proyecto e incluso los criterios para que se consiga un «buen» títere: «debe tener colores brillantes y alegres como los payasos del circo».

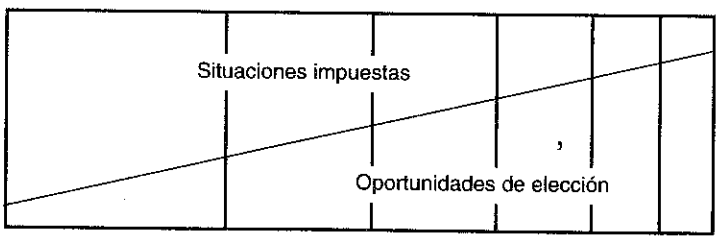


Figura 13. Paradigma para el análisis de la resolución de problemas visuales.

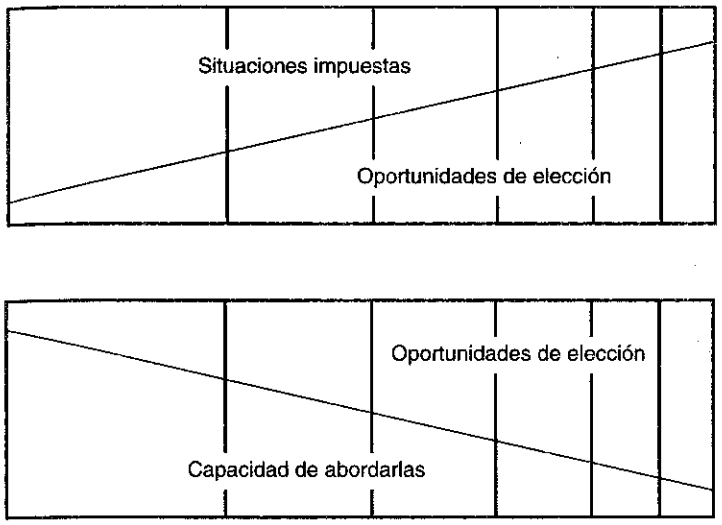


Figura 14. Paradigma para el análisis de la resolución de problemas visuales.

Cada una de estas condiciones, una vez introducidas en la clase, establecen parámetros dentro de los cuales va a trabajar el estudiante. El estudiante ya no puede elegir otras opciones o enfoques que los introducidos por el profesor. Debe aprender a trabajar dentro de ellos.

Pero sería posible eliminar cada una de estas condiciones. Por ejemplo, un profesor podría presentar el proyecto, los materiales, el método y la duración pero dejar que los estudiantes elijan los criterios. O el profesor podría presentar el proyecto, los materiales y el método pero dejar que los estudiantes tomaran las decisiones al respecto del tiempo y los criterios. Un profesor podría sencillamente mostrar a los estudiantes esculturas animadas —títeres, marionetas o esculturas cinéticas— y animarles a desarrollar su propia forma de escultura animada, utilizando cualesquiera materiales o métodos que les interese utilizar. Algún profesor podría ir todavía más allá estableciendo el tipo de clase en la cual los estudiantes definen sus propios problemas y proceden a su manera para resolverlos.

La figura 13 indica que a medida que la cantidad de situaciones introducidas por el profesor desciende, aumenta la cantidad de oportunidades de elección del estudiante. Así, en la enseñanza existe reciprocidad entre las situaciones introducidas y el tipo de elecciones de que el estudiante dispone.

No se debe concluir de lo anteriormente dicho que, cuanto menor sea la cantidad de situaciones introducidas, mejor. No hay connotación de valor alguna asociada a estas relaciones. Cuáles son las situaciones adecuadas sólo puede determinarse en función de la naturaleza de los estudiantes y los objetivos del programa. Véase la figura 14. En ella podemos observar otros dos juegos de relaciones: la capacidad de enfrentarse a problemas y la necesidad de situaciones impuestas. Estas relaciones indican que a medida que aumenta la capacidad de un estudiante para enfrentarse a problemas en un área, disminuye la necesidad de que otros introduzcan situaciones. Si esta hipótesis es válida, los profesores introduciríamos situaciones en una clase de estudiantes en relación con nuestra valoración de su capacidad para enfrentarse al problema o proyecto.

Por lo tanto, nuestra valoración de las capacidades del estudiante determinaría, en una situación ideal, la introducción de situaciones. La relación entre las dos figuras puede observarse en la figura 14. En cierto sentido, el tipo de capacidad que va a desarrollarse a través del proceso de educación no es sólo la capacidad de definir el propio camino educativo sino la capacidad de enfrentarse a los problemas que ese camino impone. En definitiva, deberíamos ayudar a que los estudiantes desarrollaran las actitudes y habilidades que le facilitarán su propio desarrollo artístico una vez haya abandonado los confines de la escuela.

He dicho anteriormente que existen dos criterios que gobiernan el problema de decidir sobre el tipo adecuado y la cantidad de situaciones concretas en la enseñanza. Éstos eran el nivel de competencia que los estudiantes poseen respecto a un problema y los objetivos concretos del programa. Hasta ahora sólo hemos discutido el primero. Los últimos, los objetivos concretos del programa, son también una consideración importante. Piénsese, por ejemplo, en el problema de preparar el diseño de un producto. En principio, se pueden plantear problemas a los jóvenes estudiantes de diseño con muy diversas opciones. Por ejemplo, se les podría asignar el problema de diseñar un contenedor para seis *tetra brik* de leche que un ama de casa pudiera manejar fácilmente en un supermercado. Este tipo de problema situaría al estudiante ante una serie de opciones que incluirían decisiones sobre el material, el diseño, el método de construcción y demás. Pero en el mundo actual del diseño se dispone rara vez de este abanico de posibilidades. Normalmente, se da al diseñador del producto una serie de requisitos bastante específicos: el *tetra brik* debe estar hecho de cartón encerado, no debe ser mayor de tanto por tanto, no debe llevar puntillas de metal como refuerzo y su fabricación no debe costar más de tanto dinero. Además, a finales de semana próxima se deben tener listos tres prototipos. El diseñador trabaja con estos requisitos. Las especificaciones son estrictas y el diseñador se enfrenta con el problema de ejercitar su ingenio a fin de llegar a tres posibles soluciones que cumplan los requisitos exigidos.[6]

Lo importante en este caso es que, al respecto de los objetivos de un programa de diseño, es sumamente importante especificar gran cantidad de condiciones con las cuales el estudiante va a trabajar. Éstas son las condiciones a las que se enfrentará cuando deje la escuela. El ingenio tiene que desarrollarse dentro de los límites que establece el cliente. El artista visual dentro de la industria —diseño de productos, arquitectura, diseño gráfico comercial, diseño de interiores y demás— debe a menudo trabajar dentro de este tipo de estructura. Ser competente en estos campos significa, en cierto sentido, ser capaz de enfrentarse con éxito a un problema con gran cantidad de limitaciones. Los pintores, escultores y ceramistas, debido a sus tradiciones y a que, en general, no suelen tra-

bajar para un cliente, tienen una gama de opciones mucho más amplia. Aunque un pintor, por ejemplo, podría elegir un problema con importantes limitaciones, esta elección es del artista, no del cliente. Normalmente el pintor define su propio problema, selecciona sus propios materiales y métodos para enfrentarse a él y decide cuándo se ha completado sin atender a un margen de tiempo fijado. El diseñador rara vez tiene esta posibilidad de elección. Por esta razón, las condiciones adecuadas para la eduación del diseñador no son necesariamente las mismas que para la educación de un escultor o un pintor. En este sentido, los objetivos de un programa se deben afrontar con decisiones sobre el tipo y cantidad de condiciones a introducir en la situación de enseñanza

Investigación sobre la enseñanza del arte

Cuando se analiza la investigación empírica práctica sobre problemas relativos a la enseñanza del arte se descubre una carencia de estudios realmente fiables. Existen aún muchos menos estudios experimentales, estudios en los cuales se realizan esfuerzos intencionados para influir en el aprendizaje de arte en los estudiantes, que estudios de investigación descriptivos. La investigación descriptiva se dedica a la descripción de situaciones tal y como son; el censo nacional es un buen ejemplo de investigación descriptiva. La investigación experimental requiere el tiempo y los medios necesarios para trabajar con estudiantes, de tal manera que puedan detectarse los efectos de los resultados experimentales a través de cambios en su capacidad de resolver cualquier problema artístico que se plantee.

Pese a la carencia de estudios experimentales en comparación con los descriptivos, se ha realizado algún trabajo que merece la pena mencionar.

En el área relativa a la apreciación del arte, el estudio de Wilson, ya descrito en el capítulo 5, destaca como modelo útil.[7] Se recordará que Wilson descubrió que cuando se proporcionaba a los niños de quinto y sexto cursos un programa que les ofrecía la oportunidad de adquirir conceptos lingüísticos relacionados con los aspectos formales del arte, eran capaces de utilizar estos conceptos para describir las obras de arte. Antes del programa de Wilson, los estudiantes tendían a atender y a describir básicamente los aspectos literales del arte, sus temas, las formas representativas que mostraban y las ideas que les sugerían. Tras haberles ayudado a buscar cualidades formales y haber aprendido los términos con los que se designan estas cualidades, el tipo y la cantidad de categorías que los estudiantes emplearon para describir el arte visual se ampliaron considerablemente.

Lo significativo del estudio de Wilson no se debe sólo a que el tipo de investigación experimental sea escasa en la educación del arte, sino al hecho de que

observara que las categorías lingüísticas relativas a cualidades visuales se pueden enseñar y aprender. Cualidades como el tono, la intensidad, el valor, la composición y demás no se sacan la etiqueta de debajo de la manga. No existen razones para suponer que los estudiantes descubrirán estos conceptos por sí mismos. La mayoría de los estudiantes de facultad ignoran el significado de estos conceptos a menos que hayan trabajado en arte antes de llegar a la facultad.[8]

Pero se debe destacar una vez más que las categorías verbales no son fines, sino medios. Cualquier profesor que solamente ayude a que los niños adquieran palabras sin ayudarles a percibir los referentes de estas palabras está llevando a cabo una enseñanza verbal sin sentido. El aspecto importante es que las categorías verbales funcionan como punto de partida para recordar a los estudiantes aquello a lo que deben atender en una obra de arte. Las categorías verbales no agotan el sentido de la obra porque son considerablemente más generales que la cantidad de información que se puede obtener a través de la visión. En buena medida funcionan del mismo modo que las teorías del arte. Morris Weitz describió la función de la teoría del arte de esta forma:

> En efecto, la gran aportación de las teorías de obras de arte se da precisamente en sus enseñanzas sobre arte, no en sus definiciones: cada una de las teorías representa un conjunto de criterios explorables que sirven para recordarnos qué es lo que podemos haber pasado por alto o para hacernos ver lo que pudiéramos no haber visto. Debo pensar que ésta es la tarea básica de la enseñanza. Aquí se da la relación entre enseñanza y naturaleza del arte o, utilizando el título de su conferencia, la naturaleza del arte y sus implicaciones en la enseñanza: que los grandes teóricos de la naturaleza del arte han sido también grandes maestros al contarnos, a través de sus definiciones del arte, lo que de ellos vamos a aprender sobre las artes.[9]

Es interesante observar que aunque el tipo de investigación que Wilson llevó a cabo es escasa, sin embargo, en 1933, Waymack y Henderson[10] realizaron de un estudio similar, aunque menos sofisticado. Trabajando con estudiantes de cuarto, quinto y sexto, Waymack y Henderson dieron a los niños varias reproducciones y les pidieron que las clasificaran por orden de preferencia. A continuación, se pidió a los niños que se quedaran con la que más les gustaba, y que escribieran la razón por la que les gustaba. Con esta información, los investigadores pudieron determinar cómo respondían los niños frente a la obra, su tema, su técnica, su forma y demás.

A continuación, Waymack y Henderson impartieron un programa mediante el cual los niños aprendían a observar reproducciones de obras de arte atendiendo a cualidades como el contraste de colores, la repetición de colores y otros aspectos formales de la obra. Esta experiencia permitió que los estudiantes ampliaran la gama de cualidades visuales que eran capaces de percibir. Al

igual que el estudio de Wilson, el estudio de Waymack y Henderson ofrece alguna prueba de que la enseñanza en la percepción del arte puede aumentar lo que los estudiantes son capaces de percibir en el arte, lo que se demostró por el modo como hablaban del tema.

En un esfuerzo por descubrir cómo se valoran los cuadros, esto es, los factores que influyen en la valoración, James Doerter estudió la influencia de los docentes de facultad en los estilos de pintar de sus estudiantes.[11] Doerter seleccionó al azar a ocho estudiantes de pintura de cinco clases de pintura en tres falcultades. El profesor de cada clase proporcionó dos cuadros personales y cada alumno su primer y su último cuadro realizado durante el semestre de trabajo con ese profesor. Tras haber preparado una escala con la cual valorar los cuadros de los estudiantes y tras haber seleccionado a quienes los iban a valorar, Doerter pudo determinar si el estilo de pintura del profesor «aparecía» o no en la obra de sus alumnos. Doerter descubrió que esta influencia no sólo se producía sino que la gran mayoría de los estudiantes se acercaron de hecho al estilo de su profesor durante el curso o semestre.

Lo interesante de este estudio no es lo que se cuestionaron los investigadores, sino los hallazgos, especialmente desde que entre los profesores de arte de facultad existe una gran tendencia a adoptar la libertad estilística en su enseñanza. El estudio de Doerter sugiere que el mantenimiento de la independencia estilística por parte del estudiante podría ser más difícil de lo que hasta ahora se podría prever. Es posible que los profesores de arte utilicen cualidades relacionadas con su propia obra como criterios para valorar y hablar sobre la obra de los estudiantes. Lo que al profesor le gusta en su propia obra es lo que probablemente prefiere en la obra de los demás; lo que no le gusta de sí mismo, probablemente no le guste tampoco en los demás. Si se ejercen de hecho estas preferencias en la enseñanza, no hay duda de que las obras del estudiante se parecen a las de su profesor.

Sin embargo, no tendría que considerarse que esta situación es inevitable. Los profesores pueden tratar de encontrar en los estudiantes lo que éstos buscan y ayudarles a conseguirlo. Esto requerirá que el profesor actúe de manera más consciente en la clase, especialmente cuando está hablando con los estudiantes sobre las obras de éstos. Requerirá que el profesor participe de la estructura de referencia del estudiante, comprenda el territorio por el que quiere viajar y le ayude a aprender cómo enfrentarse con ese campo.

¿Están relacionadas las preferencias que tienen las personas por los estilos artísticos con las características personales que poseen? Para contestar a esta pregunta Bernard Pyron estudió las relaciones entre la personalidad y la aceptación de estilos populares, clásicos y vanguardistas en literatura, pintura y música.[12] Se ha afirmado, en alguna ocasión, que las personas que prefieren formas complejas a formas simples suelen ser más flexibles y creativas. La ca-

pacidad de tolerar, de buscar lo ambiguo y lo complejo, se ha considerado un rasgo personal relacionado con la capacidad creativa. Pyron hipotetizó que las personas que tienen una mayor necesidad de orden simple rechazarían significativamente más el arte vanguardista que quienes necesitaban de la complejidad.

Para poner a prueba esta hipótesis, Pyron pidió a estudiantes de facultad que evaluaran cuatro ejemplos de arte vanguardista, popular y clásico en cada una de las tres formas artísticas: pintura, literatura y música. Se evaluaron las obras mediante una diferenciación semántica —un instrumento utilizado para relacionar adjetivos contrarios como bonito-feo, limpio-sucio, y demás— de cada una de las obras. Además, a todos los sujetos del estudio se les realizaron diferentes tests de personalidad. Pyron descubrió «que las personas con mayor rigidez de actitud y simplicidad de organización perceptiva rechazaban más el arte vanguardista que quienes aceptaban los cambios y toleraban un mayor rango de estímulos sociales». Esto me sugiere que la educación del arte podría ser capaz de llevar a cabo una importante función ayudando a la gente que tiende a ser de expectativas rígidas a abrirse y hacerse más receptiva al cambio. En efecto, el deseo de buscar sorpresas perceptivas podría ser una buena consecuencia de los programas de arte eficaces, especialmente si este tipo de actitud, desarrollada dentro del dominio de las artes visuales, se amplía a otras actividades humanas. Por supuesto, es importante distinguir aqui entre la búsqueda de lo raro y la búsqueda y reconocimiento de lo significativo. Sin embargo, sin la tendencia a buscar, es difícil que pueda hallarse demasiado. En la teoría y en la práctica, los profesores pueden incentivar la exploración, la especulación y la inventiva. La historia del arte es, en buena medida, el archivo de los resultados de estas iniciativas. En la esfera de lo productivo existen varios estudios relacionados con los problemas de la enseñanza de arte. De entre éstos, uno de los más influyentes es una investigación sobre los efectos de la extensión y la profundidad del currículum en las habilidades y actitudes de los estudiantes hacia el arte. Como ya he indicado algunas veces en este libro, los programas de arte de la escuela básica y secundaria de segunda etapa normalmente han ofrecido a los estudiantes una amplia variedad de materiales y proyectos. Esto se ha hecho en nombre de la riqueza, la exhibición y la diversidad del currículum. He afirmado que esta exhibición, cuando se ofrece durante breves períodos y en proyectos que requieren el desarrollo de distintas habilidades, es muy probable que no desarrolle en demasiada medida estas habilidades. La investigación que llevaron a cabo Kenneth Beittel y Edward Mattil ofrece algunas pruebas empíricas de los argumentos que he anticipado.[13]

Lo que hicieron Beittel y Mattil fue desarrollar un currículum profundo y extenso y ofrecérselo a alumnos de noveno curso durante un año académico. En

el estudio, el enfoque profundo y el extenso se definieron de la siguiente manera:

Enfoque profundo:

Un programa de enseñanza que permite una constante concentración a largo plazo en un área de estudio concreta. Puede haber variedad dentro de este área, pero las distintas actividades permiten una fácil transición de un problema a otro. Este enfoque estimula el aprendizaje tanto secuencial como acumulativo.

Enfoque extenso:

Un programa de enseñanza en el que se amplía una variedad de temas y actividades bien seleccionados donde tengan cabida los distintos intereses y experiencias de los alumnos.[14]

Los criterios de su logro se identificaron según la espontaneidad y calidad estética de los cuadros de los estudiantes. La espontaneidad se describió como «libertad o facilidad de movimiento en la utilización de materiales y la plasmación de formas». La premeditación, su contrario, se definió como «rigidez en el manejo de formas y materiales en el conjunto de la obra total».

Los jueces, que utilizaron una escala de cinco puntos para medir la obra producida, determinaron la calidad estética a partir de una base global o conjunta. ¿Que reveló el estudio sobre los efectos más significativos de estos distintos currículos? ¿Tienen distintos efectos?

Beittel y Mattil descubrieron que los estudiantes que trabajaron en el programa profundo realizaron pinturas que se juzgaron dotadas de mayor grado de espontaneidad y de calidad estética que las de los estudiantes que trabajaron en el programa orientado a la extensión. Sin embargo, cuando se preguntó a los estudiantes el tipo de programa que preferían, el programa extenso fue más elegido que el profundo.

Lo que este estudio sugiere es que la espontaneidad es producto tanto del control como de la confianza, y que estas capacidades y actitudes tienden a desarrollarse más en programas que ofrecen un trabajo intensivo con un número limitado de medios que los que pasan rápidamente de un medio a otro. Cuando no se tiene capacidad, la confianza disminuye y aparece la tirantez y la rigidez. Al mismo tiempo nos recuerda que los niños desarrollan expectativas para los cursos de arte en función de lo que han experimentado en el pasado.

Si los cursos anteriores dan mayor importancia a la variedad, ellos la esperarán y pueden sentirse contrariados si no la encuentran. De aquí no se debe interpretar que se tenga que acceder a sus deseos. Creo que los educadores de arte deben entender lo que los niños quieren pero deben valorarlo utilizando

esta información como *parte* de los datos a considerar. Si las prácticas actuales dictan prácticas futuras, el futuro aparece, de momento, poco prometedor. Por esta razón, sugiero que dejemos que nuestras concepciones de lo deseable participen en nuestras decisiones prácticas y que valoremos las consecuencias de estas decisiones para determinar si lo que deseamos se está realizando o no.

El problema de determinar cómo pueden mejorarse las habilidades en el dibujo y la pintura de los niños ha interesado a diversos investigadores. Estos investigadores tenían el deseo común de mejorar la capacidad de dibujar o pintar de los niños y creían que pueden hallarse métodos que tengan este efecto. Elizabeth Dubin[15] llevó a cabo en 1944 uno de los primeros estudios que intentaba influir y mejorar la capacidad artística de los niños. Trabajando con niños en edad de guardería, Dubin había identificado en la bibliografía estadios de arte infantil descritos como una serie característica para niños de guardería. Se utilizaron categorías como 1. Garabatos sin nombre, 2. Garabatos con nombre, 3. Diagrama, 4. Dibujo y 5. Representación[16] para clasificar el arte infantil y determinar si había tenido lugar o no el desarrollo artístico. Lo que Dubin hizo fue identificar el estadio concreto en el cual se hallaban los niños de su grupo experimental y utilizando la discusión sobre su trabajo y varios tipos de preguntas, intentó trasladarlos «un estadio más arriba» del que estaban. Dubin se dio cuenta de que hablando con los niños de guardería sobre su trabajo y ayudándoles a que vieran posibilidades más avanzadas, podía aumentar significativamente el desarrollo en arte del grupo.

Aunque el estudio de Dubin se terminó en 1944, y aunque según las pautas de investigación actuales carece de los controles que consideramos ahora deseables, el estudio fue un esfuerzo pionero por facilitar el desarrollo en arte. Lo importante del estudio no es sólo el hecho de que consiguiera facilitar el aprendizaje artístico a niños de guardería, sino que representó un rechazo intencionado y explícito de un enfoque de *laissez-faire* en la enseñanza del arte.

Más recientemente, R. H. Salome[17] llevó a cabo un intento de desarrollar habilidades en dibujo. El estudio de Salome se basó en ideas teóricas al respecto del modo como las personas obtienen información visual del entorno. Uno de los principios de esta teoría afirma que en cualquier forma visual hay ciertos contornos que ofrecen la máxima información de la misma. Por ejemplo, los puntos en los que una forma cambia de dirección ofrecen esta información. No es preciso observar la forma total para hacerse una idea de su carácter visual; puede obtenerse esta información atendiendo a las áreas de cambio.

Utilizando esta idea, Salome intentó enseñar a los niños cómo observar la forma, esto es, cómo observar los puntos que teóricamente ofrecen la máxima información visual. Como la percepción de la forma es una condición necesaria para dibujarla con realismo, Salome hipotetizó que la calidad del dibujo de los

niños con respecto al cierre-claridad, proporción y realismo aumentarían tras sus enseñanzas.

Salome halló que los niños de cuarto y quinto que recibían enseñanza sobre la percepción de la forma conseguían niveles de realización de dibujo más elevados que un grupo de control comparable. Salome halló también que «El entrenamiento perceptivo relevante en la utilización de apuntes visuales localizados en las líneas de contorno aumenta la cantidad de información visual que los niños de quinto incluyen en sus dibujos de objetos visuales...».[18]

Otra cuestión que ha intrigado a los educadores de arte durante años ha sido la relación entre los sentimientos y la obra en las artes visuales. ¿Expresan los niños sus sentimientos a través del arte? Si es así, ¿cómo? ¿Muestran los niños sus frustraciones en el arte que realizan? Para contestar a algunas de estas preguntas, R. Murray Thomas dirigió un experimento que trataba sobre los efectos de la frustración en los dibujos infantiles.[19] En este experimento, se dividió a 40 niños de guardería de edades comprendidas entre los dos y los cuatro años en dos grupos, uno de control y otro experimental. Se colocó a los niños del grupo experimental en una situación potencialmente frustrante. La situación consistió en mostrarles juguetes con los que no podían jugar y grandes cajas de colores que no podían abrir. Por otra parte, a los niños del grupo de control se les mostraron los mismos artículos pero se les permitió que abrieran las cajas y jugaran con los juguetes. Tras las situaciones experimental y de control, se permitió que los niños pintaran utilizando témpera, pinceles y un caballete.

Según una teoría psicológica, la frustración tiende a alimentar la regresión. Esto es, las personas que se frustran tienen una mayor tendencia a volver a formas de conducta características de un período de desarrollo anterior al propio. Así, un niño de siete u ocho años cuando está asustado puede volver a chuparse el pulgar, y un adolescente cuando está frustrado podría actuar como un niño de siete u ocho años. En el área del arte se hipotetizó que el carácter de lo que pintaban los niños cuando estaban frustrados reflejaría un estadio anterior de desarrollo artístico y pondría de manifiesto cualidades de frustración descritas en la obra de Alschuler y Hattwick,[20] que ofrece algunas pruebas de la relación del arte con la personalidad en el nivel escolar de guardería.

Aunque se analizó y determinó si aparecía regresión en las pinturas realizadas por los niños de los grupos experimental y de control, desgraciadamente Thomas no descubrió ninguna de las diferencias que teóricamente esperaba hallar entre las pinturas realizadas por los niños de los dos grupos. Los niños frustrados no retrocedieron a un estadio anterior de expresión visual como él había previsto que ocurriría.

Sin embargo, podría ser que los niños del grupo experimental no estuvieran suficientemente frustrados o, quizá, no lo estuvieran en absoluto. Si fue esto lo

que sucedió, entonces la hipótesis que planteó Thomas no se puso a prueba realmente. Si estaban frustrados, la teoría psicológica que afirma que la frustración afecta al nivel, tipo y estilo de expresión debe revisarse o recalificarse.

La frustración intencionada de los niños tiene un matiz despreciable. No encaja bien con aquellos que se preocupan por los sentimientos del joven. Podría esperarse que existieran maneras menos desagradables de llevar a cabo una investigación de los factores que afectan a la expresión artística.

En otra investigación relacionada con los efectos de los sentimientos y las creencias en la expresión artística, se intentó descubrir de qué manera afectaba la inducción mediante hipnosis a cambios en la autoestima de una persona a su capacidad de dibujar.

En este estudio, David Manzella hipotetizó que la capacidad de dibujar está influida por la autoestima de una persona y que el refuerzo de la creencia de un artista en su talento y creatividad se reflejaría en su obra.[21] Manzella teorizó a continuación que este refuerzo tendería a liberar al individuo para que utilizase técnicas e intuiciones estéticas que sólo utilizaba parcialmente cuando trabajaba en estado de consciencia normal. Lo que Manzella hizo fue seleccionar a diez artistas y entrevistarles al respecto de sus concepciones sobre su capacidad artística. Se pidió a estos individuos que dibujasen un modelo desnudo en el estado de consciencia normal. A continuación, se les hipnotizó y se les dijo frases como «Tienes talento; tienes mucho, mucho talento y eres creativo, vas a dibujar como el artista con talento y creativo que eres; vas a dibujar sólo para complacerte a tí mismo». Tras estas sugestiones hipnóticas dibujaron de nuevo el modelo. Completados todos los dibujos se evaluó la capacidad de invención y la calidad estética de su obra. Manzella descubrió que la calidad de los dibujos que los artistas realizaron en estado hipnótico no difería significativamente de los que hicieron en circunstancias normales:

> Los jueces estuvieron en general de acuerdo en que, aunque uno o más de los dibujos de cada individuo realizados bajo hipnosis era estéticamente más interesante que los realizados en estado normal, de ningún modo indicaban una ampliación inesperada o inusual del potencial expresivo normal del artista.[22]

Los estudios de Thomas y de Manzella comparten una cualidad común: ambos suponen intentos de determinar si estados mentales anormales afectan a la calidad y carácter de la expresión. Comparten también una conclusión común: no se hallaron diferencias significativas debidas a estos estados.

¿Hasta qué punto los dibujos ofrecen un índice de la inteligencia general de un individuo? Desde que en 1926 se publicara el Draw a Man Test, psicólogos y educadores lo han utilizado como método de medida no verbal de la inteligencia no verbal. Este test consiste en pedir al niño que dibuje a lápiz a un hombre

o a una mujer en una lámina de papel estándar. El dibujo realizado se evalúa aplicando diversos criterios visuales a las diferentes partes del cuerpo humano. El Draw a Man Test se ha validado comparando las puntuaciones conseguidas en éste con las conseguidas en tests de inteligencia de grupos estándar e individuales. Las correlaciones entre las puntuaciones del Draw a Man Test y las puntuaciones de estos últimos tests son mucho mejores que si se hubiesen producido por azar: oscilan entre +0,50 y +0,70.[23] Por esta razón, muchos psicómetras han considerado que el Draw a Man Test es un instrumento útil, fácil de utilizar, breve y no demasiado difícil de puntuar.

Pero ¿pueden manipularse experimentalmente las puntuaciones del Draw a Man Test? Para contestar a esta pregunta, Medinnus, Bobitt y Hullett seleccionaron a catorce niños de guardería y veinte alumnos de primer curso y los dividieron en dos grupos.[24] Se pidió a ambos grupos que dibujaran un hombre, utilizando los procedimientos estándares sugeridos por los realizadores del test. Se pidió entonces al grupo experimental que montara un rompecabezas de una figura masculina realizado en madera. La figura estaba formada por catorce piezas distintas: pelo, cabeza, cuello, tronco, hombros, brazos, manos, piernas y pies. Durante un período de dos semanas los niños pasaron por cuatro sesiones en las cuales tuvieron la oportunidad de completar el rompecabezas. Tras la última sesión experimental, se volvió a proponer el Draw a Man Test a ambos grupos y se realizaron comparaciones entre las puntuaciones recibidas antes y después. Medinnus, Bobitt y Hullett concluyeron del análisis de las puntuaciones que el grupo experimental recibía una puntuación significativamente más alta que el grupo de control. En otras palabras, debido a la experiencia de trabajar con el rompecabezas del hombre, el grado de complejidad de sus dibujos aumentó significativamente.

Lo que resulta teóricamente interesante de este estudio es que el Draw a Man Test se diseñó para valorar la inteligencia, y, sin embargo, el practicar el ensamblaje de las piezas de un rompecabezas con la figura de un hombre fue, al parecer, el responsable de que aumentaran las puntuaciones de los dibujos. Los investigadores señalan acertadamente que aunque no tienen pruebas de si los niños del grupo experimental aumentaron su inteligencia mediante la experiencia de resolver un rompecabezas, es probable que esto no sucediera. Esto plantea algunas cuestiones al respecto de lo que en realidad mide el Draw a Man Test, a la luz del hecho de que sus puntuaciones pueden manipularse con breves sesiones de entrenamiento con un rompecabezas.

Lo que hallamos al estudiar las investigaciones experimentales en el área de la enseñanza de arte es que escasean los trabajos que pueden aplicarse fácilmente a la práctica en clase. Encontramos también una variedad de estudios que sólo se relacionan de forma periférica con problemas importantes de la enseñanza de arte. Desgraciadamente, demasiados investigadores de la educación

de arte han orientado sus investigaciones hacia ámbitos que quizás están más relacionados con el psicólogo que con el profesor de arte. En mi opinión, los estudios capaces de arrojar luz sobre cuestiones clave de la práctica de la educación de arte no deben formularse sin un íntimo conocimiento de la naturaleza de esta práctica. Esto me sugiere que es necesario dirigir nuestro interés hacia el fenómeno de la propia escuela para aumentar la probabilidad de que las cuestiones que se plantean los investigadores sean útiles para quienes enseñan.

8
crecimiento infantil en arte: ¿se puede evaluar?

Uno de los problemas más difíciles en el campo de la educación es el de determinar cómo se puede realizar la evaluación educativa. ¿Cómo se aprecian y valoran los resultados educativos? ¿Qué indicios es adecuado utilizar para hacer las valoraciones? ¿Qué predicen de hecho nuestras valoraciones de los logros? En efecto, en los últimos años, el propio término «evaluación» ha sufrido gran cantidad de redefiniciones por parte de los estudiosos que intentaban desarrollar concepciones teóricas más adecuadas de los medios y fines de la evaluación en la práctica educativa. Para la persona profana, evaluar quiere decir examinar a los estudiantes. Para muchos, «evaluar» supone asignar puntuaciones a los estudiantes de una clase. De hecho, los términos «evaluación», «examen» y «puntuación» tienen significados bastante distintos. Será de gran ayuda que estas distinciones se clarifiquen desde el principio.

1. La *evaluación* puede considerarse como un proceso a través del cual se formulan juicios de valor sobre fenómenos importantes desde el punto de vista educativo.
2. El *examen* es un procedimiento que se utiliza para obtener datos con el objetivo de formular descripciones o valoraciones sobre una o más conductas humanas.
3. La *puntuación* es el proceso de asignar un símbolo que representa a cualquier valoración de calidad con relación a cierto criterio.

Examinemos cada una de estas definiciones con cierto detalle. Se ha definido la evaluación como un proceso, algo que hace alguien a fin de formular juicios de valor sobre fenómenos importantes desde el punto de vista educativo. Ésta es una definición amplia que subraya dos características principales: en primer lugar, los juicios de valor son inherentes al proceso de evaluación; esto es, la evaluación no es simplemente la descripción de un fenómeno, sino una manifestación de su valor, importancia o significación; en segundo lugar, en el contexto de la educación, en principio, se puede evaluar cualquier fenómeno importante desde el punto de vista educativo.

¿Qué son estos fenómenos? Daniel Stuffelbeam[1] desarrolló un modelo que identifica cuatro aspectos significativos desde el punto de vista educativo de la planificación del currículum. Estos aspectos tienen el acrónimo CIPP, letras que aluden a Context [Contexto], Imput [Aportación], Process [Proceso] y Product [Producto]. La opinión de Stuffelbeam, opinión que yo comparto, es que la toma de decisiones educativas puede utilizar procedimientos de evaluación en cada una de estas cuatro áreas. En el área del contexto, la evaluación es una valoración de aspectos del contexto, como las características del estudiante, la comodidad, los recursos tanto materiales como personales de la institución educativa y demás. La planificación adecuada de programas educativos requiere cierta evaluación de estos y otros aspectos del contexto en el que va a funcionar ese

programa. En el campo de la educación de arte, se tendría que prestar cierta atención a las personas que van a utilizar el currículum de arte. ¿Cuáles son las características de los estudiantes? ¿Tienen los estudiantes algunas cualidades especiales que se deberían tener en cuenta en la planificación del currículum? ¿Cuáles son las competencias del personal de arte? Podría suceder que una idea o programa que parece prometedor sobre el papel debiera abandonarse justificadamente tras observar con atención a los estudiantes, al personal o los recursos con los que trabajarían estos grupos si el programa se pusiese en marcha.

Todos estos fenómenos son importantes desde el punto de vista educativo, y requieren una manifestación o juicio al respecto de su importancia a la luz de los objetivos del programa de arte; por lo tanto, todos ellos son candidatos para la evaluación educativa.

El segundo aspecto del modelo de Stuffelbeam trata de la evaluación de la aportación, una valoración de las posibles actividades de aprendizaje que pueden utilizarse en un contexto concreto. Pensemos por un momento que se han formulado algunos objetivos para un programa educativo en arte. Pensemos, además, que también se han evaluado los aspectos importantes del contexto. En estas circunstancias, es posible evaluar los distintos modos en que se podrían llevar a cabo los objetivos del programa, dada la naturaleza del contexto. Esta evaluación —la evaluación de la aportación— asume la posibilidad de que se conciba que el currículum posee más de una «ruta» posible, que cada una de ellas es factible, y de que se esté en condiciones de juzgar las relaciones instrumentales entre estas «rutas» y los objetivos del currículum.

Una de las ventajas del modelo CIPP, que así es como se le denomina, es que nos hace atender a la posibilidad de evaluar los vehículos que podrían llevar a los estudiantes hacia los objetivos del currículum. El contenido y las actividades que es preciso realizar para que se consigan estos objetivos son también candidatos a evaluación pormenorizada. En este sentido, los componentes del modelo sirven como instrumentos analíticos con los que aislar diversas dimensiones a las que dedicar atención evaluadora.

El tercer aspecto del modelo, el proceso, se orienta hacia una evaluación de los efectos que produce el currículum mientras se está empleando.[2] Con mucha frecuencia en el mundo de la enseñanza, los procedimientos de evaluación se utilizan al final de un semestre o de una unidad de estudio. Se obtienen y valoran los datos, por decirlo así, cuando el juego ha terminado. Lo que Stuffelbeam nos recuerda es la necesidad de obtener datos de los cuales puedan extraerse valoraciones *a lo largo* del programa, no simplemente tras su conclusión. El proceso de evaluación podría consistir en evaluar la calidad de determinada obra de un estudiante a intervalos, durante el curso del semestre o del año escolar, podría apuntar a la valoración de su comprensión de las ideas o procesos que se están enseñando o podría abordar su sentimiento de satisfacción hacia el programa de

NOMBRE _____

FECHA _____

NOMBRE DEL PROYECTO _____

FECHA DE CONCLUSIÓN _____

1. Pensé que este proyecto era:	Aburrido	___ ___ ___ ___ ___	Interesante
2. El trabajo me resultó:	Fácil	___ ___ ___ ___ ___	Difícil
3. Creo que de este proyecto he aprendido:	Mucho	___ ___ ___ ___ ___	Poco
4. Este proyecto ha sido la:	Peor pieza en la que he trabajado	___ ___ ___ ___ ___	Mejor pieza en la que he trabajado

5. Las cosas más importantes que he obtenido de este proyecto son: _____

_____

_____

_____

_____

Figura 15. Forma de autoevaluación del estudiante.

arte. En cada uno de estos casos la evaluación del proceso pretende obtener pruebas al respecto de los efectos que está teniendo un programa, mientras todavía se puede hacer algo por mejorarlo. Para el profesor de arte, esta evaluación podría consistir en una simple hoja de autoinforme del estudiante en la cual éste puntuase su satisfacción frente al trabajo. Se le podría pedir que la puntuase comparándola con otros proyectos que ha realizado en clase; podría indicar lo que cree que ha «obtenido» del proyecto, y demás. Si los estudiantes rellenaran estas hojas al terminar cada proyecto y las colocaran y conservarán en una carpeta, tanto ellos como el profesor dispondrían de un material interesante y útil sobre cómo valoran los estudiantes su funcionamiento en el trabajo. La figura 15 ofrece un ejemplo de uno de estos formularios. Es evidente que los profesores pueden desarrollar sus propios modelos de forma que se adapten mejor a sus propósitos.

El cuarto aspecto del modelo de Stuffelbeam trata de la evaluación del producto. Este tipo de evaluación consiste en la valoración de los resultados de una unidad educativa. En algunos aspectos de la bibliografía educativa, se alude a esta evaluación como conducta final del estudiante.[3]

Los currículos que poseen objetivos educativos generalmente estructuran tales objetivos en forma de resultados finales. Esto es, especifican cuáles son los resultados del curso que se pretenden. La evaluación del producto es el modo de evaluación orientado a determinar en qué medida se han alcanzado estos objetivos.

Así pues, las categorías que constituyen el modelo CIPP identifican una amplia gama de fenómenos importantes desde el punto de vista educativo que son objetos de estudio evaluador. Cada dimensión de estudio ofrece información que posteriormente se utilizará para la planificación educativa. Así, la misión básica de la evaluación en el modelo presentado es obtener información que permita que el profesor, o quien planifique el currículum, mejore el proceso educativo. Considerada así, la evaluación es una herramienta educativa mediante la cual puede ejercerse la inteligencia profesional en beneficio de los estudiantes a quienes el programa está destinado a servir.

No debe exagerarse la importancia de que pueda considerarse que la evaluación es una herramienta educativa. Durante demasiado tiempo se ha utilizado como un modo de distribuir premios y castigos a los estudiantes. Se ha considerado un mecanismo para aprobar o no aprobar lo que hacen los estudiantes; raramente se ha considerado un procedimiento diagnóstico que sirve para mejorar lo que se hace en las escuelas. Si los estudiantes no avanzan en los programas escolares, si su experiencia no es satisfactoria, el programa que se les ofrece y la enseñanza que se les proporciona deberían ser, como mínimo, dos de las condiciones a examinar. Si los estudiantes dejan la escuela o si abandonan el arte como medio de expresión y satisfacción personal, acaso la causa tenga más que ver con el currículum que con el estudiante.

La evaluación y el examen no son lo mismo

Además de haberse tenido una concepción muy limitada de la evaluación que se empleaba en la práctica educativa —limitada a la valoración de la conducta final del estudiante—, también se ha producido cierta confusión entre evaluación y examen. Ya se ha definido que la evaluación es el proceso de formular juicios de valor sobre fenómenos importantes desde el punto de vista educativo. El examen sólo es uno de los diferentes vehículos posibles con los cuales obtener información para realizar dichos juicios. Considérese el examen típico; normalmente consiste en una serie de preguntas a las cuales un estudiante responde. Estas preguntas podrían plantearse en forma de desarrollo temático o en forma de respuesta corta. En ambos casos, las preguntas del examen sólo son una muestra de un grupo de posibles preguntas que aluden a una serie de habilidades en un área concreta. En ese sentido, el examen es un tipo de instrumento taquigráfico que pone a prueba las capacidades del estudiante. La realización de esta prueba se convierte pues en parte de los datos o pruebas que

se van a tener en cuenta al realizar la evaluación. Por lo tanto, los exámenes son simples mecanismos para obtener información. Poner un examen no es lo mismo que evaluar.

Los datos que se tienen en cuenta al evaluar no solamente se obtienen por medio de los exámenes; pueden obtenerse también a través de modos discretos de recopilación de datos.[4] El modo que se utiliza con mayor frecuencia es la observación del profesor. Durante el curso de la enseñanza, los profesores recopilan datos para sus valoraciones, observan a los niños pintar o esculpir, escuchan lo que dicen en clase, observan el nivel de entusiasmo que muestran y observan el modo como utilizan herramientas y materiales. Y todo ello son modos a través de los cuales los profesores obtienen datos. Las valoraciones se realizan de forma habitual observando dichas situaciones. Los datos que se obtienen de estas situaciones y las valoraciones de los profesores al respecto de las mismas orientan las acciones del profesor en la clase. Estos procedimientos de obtención de datos son discretos porque el profesor no pide al estudiante que muestre sus competencias en una situación de examen formalmente estructurada.

La observación de la clase no es más que un procedimiento importante de recopilación de datos. Otros métodos discretos de recopilación de datos para la evaluación incluyen, por ejemplo, descubrir si los estudiantes aumentan o disminuyen su interés por el arte, observando la cantidad de libros de arte que han consultado en la biblioteca de la escuela, «hacer recuento de las inscripciones realizadas en el vidrio situado frente al cuadro que está junto al despacho del director» y demás. La utilización de modos discretos de observación consiste simplemente en buscar pruebas donde pudieran encontrarse. Aunque estos métodos no son infalibles —ningún método lo es—, cuando se desarrollan de forma imaginativa y se interpretan de forma sensata pueden ofrecer información con un alto grado de validez educativa.

La típica situación de examen coloca a los estudiantes en una situación artificial, en la medida que los estudiantes saben que se les está pidiendo que realicen algo y que su realización se valorará y premiará en consecuencia. En este sentido, las situaciones de examen ofrecen información de cómo los estudiantes *pueden* realizar algo; no ofrecen información de cómo de hecho *se comportan* al margen de las situaciones de examen. Si queremos utilizar este tipo de información, debemos demostrar que las puntuaciones de los exámenes predicen de hecho la conducta del estudiante fuera de la clase, tipo de demostración a la que pueden someterse muy pocos exámenes educativos, o debemos utilizar la conducta extraescolar real de los estudiantes como dato para valorar la eficacia de los programas que hemos ofrecido. Se dice que los exámenes que predicen la conducta del estudiante fuera de la situación de examen tienen validez predictiva.[5] Este último tipo de datos puede obtenerse mediante la utilización de métodos discretos de recopilación de datos.

A diferencia de lo que sucede en el campo de las matemáticas, las ciencias sociales y la lectura, los educadores de arte generalmente no han utilizado exámenes. En efecto, en *Tests in Print*,[6] el catálogo más exhaustivo de exámenes publicados de que se dispone en el mundo, sólo 10 de los 2.100 exámenes enumerados son para artes visuales. Las razones de ello proceden como mínimo de dos fuentes. En primer lugar, la orientación filosófica general de los educadores de arte durante los últimos cincuenta años no se ha prestado a la utilización de exámenes en este campo. En la medida en que la principal misión de este ámbito era abrir la autoexpresión creativa mediante la utilización de medios artísticos, no era probable que se considerara que los exámenes son importantes desde el punto de vista educativo para los objetivos del campo. En segundo lugar, resulta muy difícil que los educadores de arte pusieran a prueba los tipos de respuestas que les interesaban. El problema de poner a prueba el pensamiento creativo y la autoexpresión es considerablemente más difícil que el de poner a prueba los logros en matemáticas, ortografía o comprensión de la lectura. Estos factores, junto con otros, no han ofrecido un terreno fértil para que se desarrollasen los exámenes en este campo.

Algunas personas que trabajan en este campo dirían al respecto de este terreno estéril «¡Gracias al cielo!». Y es verdad que los exámenes han ocasionado muchos errores en la práctica educativa. Con demasiada frecuencia han provocado que los niños buscasen premios extrínsecos a la satisfacción de la investigación. Han provocado en muchos niños fuertes sentimientos de angustia. Sin embargo, cualquier recurso, incluso el más útil, puede utilizarse mal. Considero que nuestro problema no es rechazar los medios didácticos, sino aprender cómo utilizarlos con sensibilidad y discreción.

El examen y la puntuación no son lo mismo

El examen, además de con la evaluación, se ha confundido también con la puntuación. ¿Qué es la puntuación? ¿Debe puntuarse a los estudiantes de arte? ¿Se les debe puntuar en cualquier área del currículum?

Desde un punto de vista estrictamente lógico, puntuar a un estudiante es asignar un símbolo que representa la calidad del trabajo o esfuerzo del estudiante según cierto criterio o criterios. En este sentido, una puntuación es un informe taquigráfico que transmite algo sobre la calidad de la realización del estudiante; es una «valoración» resumida, y no es sinónimo ni de evaluación ni de examen.

Se ha cuestionado mucho si es apropiado utilizar un sistema de puntuación —que puede consistir en asignar una letra, A, B, C, D y sucesivas— no sólo en la educación de arte sino también en otras áreas del currículum. Este cuestionamiento se debe a diversas razones. En primer lugar, se ha observado que el significado de una puntuación tiende a no estar demasiado claro tanto para los estu-

diantes como para sus padres. No queda en absoluto claro que se pretende denotar con una simple «A», salvo que se trata de un trabajo de mucha calidad (y acaso ni siquiera eso). Las puntuaciones únicas en un campo concreto se utilizan, en efecto, para abarcar el rango total de los esfuerzos de un estudiante y para reducir dichos esfuerzos a un solo símbolo. Muchas personas del ámbito de la educación consideran que, en el mejor de los casos, este tipo de práctica ofrece una información sumamente limitada; en el peor de los casos es equívoca y perjudicial.[7]

Una segunda crítica formulada contra la práctica de asignar puntuaciones es que tiende a establecer objetivos que son esencialmente extrínsecos a los objetivos de la educación. Se afirma que las puntuaciones tienden a motivar a los estudiantes no para las satisfacciones propias a la investigación y a sus resultados, sino para los beneficios extrínsecos. Uno de mis alumnos, un profesor de educación de arte en una gran universidad estatal, recuerda un incidente en el cual uno de sus estudiantes llevó a clase un proyecto que acababa de terminar; cuando una de sus compañeras le preguntó qué era el proyecto, contestó: «Es un B+».

Este tipo de historias subrayan el tipo de juego y actitud mental que algunos estudiantes desarrollan cuando se utilizan las puntuaciones como valoraciones globales de su trabajo. Trabajar para obtener una puntuación no es una idea inaudita en las facultades estadounidenses. Los críticos de la puntuación afirman que estas actitudes se desarrollan bastante temprano en la carrera escolar de un estudiante, probablemente en la época en que el niño supera el primer curso.

Quienes defienden el uso de las puntuaciones afirman que estas dos críticas no son realmente inherentes a la puntuación. Afirman que los profesores tienen la responsabilidad de evaluar y comunicar sus evaluaciones en forma de puntuación a toda una serie de personas interesadas, como los padres, profesores, administradores y estudiantes. Las prácticas de puntuación pueden apoyarse en criterios claramente definidos; si esto no sucede, no es porque exista algo inherentemente equivocado en la puntuación sino porque los profesores no han considerado los criterios y no se los han comunicado a los estudiantes.

Afirman además que, en la sociedad, los hombres son de hecho recompensados en relación al valor que otros otorgan a su trabajo. Una sociedad competitiva recompensa más a quienes «están en primer lugar». Como la enseñanza debe intentar que los niños aprendan cómo enfrentarse con los problemas y características de la sociedad en la que viven, se considera que la asignación de puntuaciones es adecuada; se trata simplemente de uno de los sistemas de gratificación con los que tratarán los estudiantes a lo largo de sus vidas. Evitar este tipo de sistema en la escuela es aumentar la irrelevancia de la escolaridad en la vida.

Como en los problemas educativos más importantes, no es posible hallar respuestas simples que sean adecuadas. Es evidente que los profesores y los administradores de la escuela tienen cierta responsabilidad de informar a los padres y a otros adultos importantes al respecto de los logros del joven y de la eficacia del cu-

rrículum. El personal de la escuela tiene una responsabilidad ante el público así como ante el niño. Pero, al mismo tiempo, deben eliminarse las prácticas que interfieren en el desarrollo del sentimiento del joven por los objetos de su estudio. En general, dado el carácter de las prácticas de puntuación que tienen lugar en las escuelas estadounidenses y los efectos que he observado, defendería la reducción de las puntuaciones con letras y su sustitución por breves valoraciones evaluadoras del profesor al respecto de las características, alcances y limitaciones del desarrollo del estudiante tanto en arte como en otras áreas. Cuando fuesen útiles y factibles, me gustaría que se organizasen reuniones de profesores y padres en las cuales se pudiesen discutir y elaborar estas valoraciones escritas.

Tampoco en este caso debe interpretarse que estoy en contra de la evaluación; por el contrario, considero que el profesor tiene la responsabilidad moral de evaluar.[8] Estoy defendiendo la utilización de prácticas de evaluación escritas más amplias, con reuniones de profesores y padres que complementen y expliquen el significado de estas valoraciones.

Contextos para la evaluación

Las discusiones sobre la puntuación llevan de forma inevitable a considerar los criterios que deben utilizarse para valorar el trabajo de los estudiantes. Existen tres contextos principales dentro de los cuales pueden hacerse estas valoraciones: el estudiante con respecto a sí mismo, el estudiante con respecto a la clase y el estudiante con respecto al criterio.

Las valoraciones realizadas dentro del primer contexto —el del estudiante con respecto a sí mismo— están orientadas a descubrir en qué medida las competencias del estudiante, su sensibilidad y conocimiento han crecido con respecto a un momento anterior. Por ejemplo, al inicio de un semestre o de un año, un profesor podría observar sistemáticamente en qué punto se encuentra cada uno de sus estudiantes respecto a su trabajo en arte. Avanzado ese semestre o año, podría animar a que los estudiantes compararan, pongamos por caso, la calidad de su último trabajo con el que realizaron anteriormente. Este tipo de análisis y de comparación probablemente pondría de manifiesto que existe una enorme diferencia en la proporción del aprendizaje de los distintos estudiantes. Algunos estudiantes podrían haber avanzado muy poco y otros podrían haber avanzado muchísimo. En cualquier caso, el criterio en este tipo de evaluación debería desarrollarse de forma individual para cada estudiante. Una vez desarrollados estos criterios, se trataría el problema de aplicación utilizando los trabajos individuales del estudiante como datos a comparar. Para poder utilizar este tipo de evaluación es preciso que los estudiantes o los profesores conserven los trabajos de los estudiantes o algún informe de los mismos. Es relativamente frecuente que los estudiantes no sean en realidad conscientes de los progresos

que han hecho en el transcurso de un semestre. Las comparaciones de trabajos anteriores con posteriores pueden poner de manifiesto este progreso y aumentar tanto la motivación del estudiante como su autoconfianza en el arte.

Un segundo contexto que se puede utilizar para la evaluación es el de comparar la realización de un estudiante con las de sus compañeros. «¿Quién es el pintor técnicamente más competente de la clase?», «¿Quién es el más creativo?», son preguntas que abrigan concepciones implícitas al respecto de cómo se van a determinar las respuestas. En estos casos no se determinan comparando lo que un estudiante ha realizado con algo que realizó anteriormente, sino con lo que han realizado los demás. Estas concepciones están tan arraigadas en nuestras prácticas de puntuación y evaluación que difícilmente las hacemos explícitas. Se hacen más evidentes en la utilización de la curva normal en la práctica educativa. Benjamin Bloom, un estudioso de la educación muy interesado por los problemas de la evaluación, escribe:

> Cada profesor empieza un nuevo término (o curso) con la esperanza de que un tercio de sus estudiantes aprenda adecuadamente lo que va a enseñar. Espera que un tercio de sus estudiantes no lo consigan o simplemente «logren pasar». Finalmente, espera que otro tercio de sus estudiantes aprendan una buena parte de lo que tiene que enseñar, pero no suficiente para que pueda considerárseles «buenos estudiantes». Esta serie de expectativas, apoyadas por las políticas y prácticas escolares de puntuación, se transmiten a los estudiantes mediante los procedimientos de puntuación y los métodos y materiales de enseñanza. El sistema crea una profecía que se autorrefuerza, de modo que la clasificación final de los estudiantes a través del proceso de puntuación es aproximadamente equivalente a las expectativas originarias.
>
> Esta serie de expectativas, que determina los objetivos académicos de profesores y estudiantes, es el aspecto más devastador y destructivo del actual sistema educativo. Reduce las aspiraciones tanto de los profesores como de los estudiantes; reduce en los estudiantes la motivación por aprender y destruye sistemáticamente el ego y el autoconcepto de un considerable grupo de estudiantes a los que se les pide legalmente que asistan a la escuela durante 10 ó 12 años, en condiciones que son frustrantes y humillantes año tras año. El coste de este sistema en cuanto a reducción de oportunidades de futuro aprendizaje y al alejamiento de los jóvenes tanto de la escuela como de la sociedad es tan grande que ninguna sociedad puede tolerarlo durante mucho tiempo.[9]

Bloom está señalando que nuestras expectativas basadas en la tradición afectan, a menudo de forma negativa, a nuestras prácticas educativas. Un profesor que asignara «A» a toda la clase o que evaluara negativamente a todos los estudiantes seguramente se crearía grandes dificultades en la escuela. En cierta medida, se supone que no todos los estudiantes pueden obtener una «A», pero la base lógica explícita de esta expectativa raramente se pone de manifiesto.

La utilización de comparaciones entre los estudiantes de una clase también impregna nuestra concepción de los niveles de desarrollo normales. Se considera que un niño que excede o no supera los niveles esperados de realización

para su edad es anormal; en efecto, a menudo se ha denominado subnormal a quien está por debajo de las expectativas. Utilizar este modo de comparación con fines educativos tiene defectos importantes. En primer lugar, tiende a provocar que los educadores incurran en la falacia naturalista, esto es, asumir que como *la mayoría* de los niños funcionan de un modo concreto a una edad determinada, esto es «bueno» para ellos, trasladándose así ilógicamente de la descripción a la prescripción. En la educación de arte se ha incurrido con gran frecuencia en esta falacia. Bastante a menudo se ha asumido que el modo como la mayoría de los niños dibujan a los siete años equivale al modo como deben dibujar. Pero el modo como dibujan los niños cuando no pueden beneficiarse de una enseñanza sensible no es indicación de que todos los niños deban dibujar de este modo. Si la mayoría de los niños de una determinada edad tuvieran diez caries en la dentadura, ¿estaría justificado asumir que un niño que tuviera cinco debería desarrollar otras cinco? Creo que no.

En definitiva, las expectativas que se han determinado atendiendo a la globalidad del grupo con frecuencia han afectado nocivamente a nuestras prácticas educativas. Aunque hay ciertos conocimientos útiles que se pueden obtener comparando a un estudiante con los de su mismo nivel, esta práctica, en mi opinión, sólo debe proporcionar *un* contexto que cabe utilizar con objetivos evaluadores. En las escuelas estadounidenses es muy habitualmente el único o el más importante.

Un tercer contexto para la evaluación es el de comparar la realización del estudiante con un criterio. Esta práctica se apoya en la concepción de que el curso o el programa tiene una serie de objetivos educativos y que las actividades del currículum están diseñadas para intentar que los estudiantes alcancen dichos objetivos. Se evalúa a los estudiantes comparando su realización con las expectativas que para esta realización se establecían en los objetivos del curso. Si, por ejemplo, un curso de arte tiene como objetivos capacitar a los estudiantes para que aprendan cómo apilar un horno, extender una tela, cómo dar forma a una vasija en un torno u otras habilidades o informaciones concretas de este estilo, sería posible evaluar la conducta del estudiante a la luz de estos objetivos. En condiciones ideales, todos los estudiantes de la clase podrían realizar todos los objetivos educativos señalados. Algunos campos se orientan especialmente a la evaluación a través del contexto estudiante-criterio. Cuando se enseña a nadar o a hacer salto de altura, por ejemplo, es posible especificar que «Los estudiantes serán capaces de nadar diez largos de piscina», o que «Los estudiantes serán capaces de saltar 1,60 m». El problema de evaluar consiste simplemente en aplicar estos criterios a la conducta del estudiante para determinar si se han alcanzado los objetivos. El problema consiste básicamente en comparar la conducta deseable con la conducta observada en el estudiante.

Una virtud de este tipo de enfoque —no sólo para la evaluación, sino también para la práctica educativa— es que permite que los estudiantes demuestren su competencia en el momento en que estén preparados para ello. Si un

programa de estudio tiene objetivos educativos, no hay razón para que los estudiantes no sepan cuáles son, ni para que, además, se les permita demostrar la competencia al respecto de esos objetivos cuando sientan que son capaces de ello. Con este tipo de política, podría darse la situación de que una importante proporción de estudiantes alcanzaría los objetivos del curso en sólo una parte del tiempo que se dedica a todo un grupo de estudiantes. Podríamos observar, sin embargo, que algunos estudiantes requerirían considerablemente más tiempo del que se les ofrece. En cualquier caso, el punto central, el de desarrollar competencias previamente especificadas, pasaría a ser el criterio con el que se valorarían las capacidades de los estudiantes.

Como he indicado en el capítulo 6, la utilización de objetivos educativos sólo es adecuada para una parte de los problemas de planificación y evaluación del currículum. Muchos de los resultados más valiosos de la educación del arte no pueden formularse de antemano en forma de objetivos educativos. Para incentivar estos resultados, lo adecuado es recurrir a objetivos expresivos. La evaluación se produce no aplicando criterios previamente especificados con los cuales se compara el trabajo o conducta del estudiante, sino intentando descubrir cualidades valiosas en el trabajo o conducta en el momento en que éstas aparecen. Una cosa es preguntar: «¿ha aprendido el estudiante lo que (él o yo) pretendía?». Otra distinta es preguntar: «¿qué ha aprendido el estudiante?».

En el área teórica de la evaluación hay dos términos que se aplican a los contextos de evaluación estudiante-clase y estudiante-criterio. Al primero se le denomina «evaluación de normas referenciadas» y al segundo «evaluación de criterios referenciados». El ejemplo más habitual de evaluación de normas referenciadas puede hallarse en la utilización de tests de inteligencia. Las puntuaciones del test de inteligencia, por ejemplo, se determinan comparando la posición del niño en un conjunto de ítems del test con los del grupo de su misma edad. Los tests de logros estandarizados funcionan atendiendo a este mismo principio.

En el aprendizaje de nadar se hallan ejemplos de evaluación de criterios referenciados. El estudiante debe ser capaz de nadar un determinado número de largos de una piscina antes de pasar a la zona más profunda. En la educación, cada vez se utilizan con mayor frecuencia exámenes y evaluaciones con criterios referenciados para determinar qué aspecto del programa se ofrecerá a continuación a los estudiantes.

Es importante observar que el modo de procedimiento de evaluación que se emplea está implícitamente relacionado con el concepto de educación que se posee. Si se considera que la educación es un proceso de descubrimiento tanto para el estudiante como para el profesor y que la planificación del currículum se debe hacer sobre el terreno, lo que domina es la utilización de procedimientos de evaluación *post facto.* Como se anticipan muy pocas especificaciones en cuanto a resultados, es poco posible que se utilicen evaluaciones de criterios re-

ferenciados. Si cuando se considera que la educación es el desarrollo en el joven de determinadas habilidades o conocimientos *específicos* entonces es más posible que se utilice la evaluación de criterios referenciados. Esto no quiere decir sino que las políticas al respecto de los modos de evaluación y criterios de puntuación forman parte de una estructura mayor; esta estructura forma la opinión general que se tiene sobre los medios y los fines de la educación.

Hasta este momento se han formulado diversas distinciones importantes entre evaluación, examen y puntuación. Además, se han comentado cuatro enfoques para la práctica de la evaluación: el contexto, la aportación, el proceso y el producto. A continuación, se han identificado tres contextos según los cuales evaluar: el estudiante con respecto a sí mismo, el estudiante con respecto a la clase y el estudiante con respecto al criterio. Dadas estas distinciones, ¿cómo se aplican a los diversos dominios del currículum que se han comentado en capítulos anteriores? ¿Qué significan para la evaluación en los dominios productivo y crítico? En primer lugar, examinaremos el dominio productivo del aprendizaje de arte y, a continuación, el dominio crítico.

¿Qué se puede evaluar?

En el dominio productivo del currículum de arte la atención del estudiante se centra en la creación de una forma visual que tenga cualidades valiosas desde el punto de vista artístico. En el dominio productivo, el niño se centra en el acto de realizar. Está intentando dar vida a una forma visual que de algún modo satisfaga una intuición, sentimiento, imagen o idea que tiene o que ha descubierto en el propio acto de creación. Pero, como se ha señalado en capítulos anteriores, la realización de estas intuiciones, sentimientos, imágenes o ideas requiere que un material se convierta en medio, en vehículo que los transporte o les dé forma. Como la conversión del material en medio requiere una capacidad de trabajo con los diversos aspectos de la forma que surge, y el control de lo mismos, éstos aspectos pueden ser las materias a evaluar. Una de estas materias es la habilidad técnica que se muestra en el trabajo. ¿En qué medida el estudiante ha mostrado capacidad de manejar con habilidad las características técnicas del material con el cual está trabajando? Si este material es pintura témpera o acuarela, puede centrarse la atención en cómo se han utilizado estos materiales. ¿Controla el estudiante estos materiales? ¿Maneja los colores para que funcionen como medio o éstos parecen estar fuera de control? Si la lámina de pintura de un estudiante muestra agujeros por haber aplicado excesiva cantidad de pintura en su superficie, por ejemplo, o si contiene grandes charcos de pintura que no se pretendían, se puede deducir que el estudiante está teniendo dificultades con las exigencias técnicas del material; todavía está intentando aprender cómo enfrentarse al material. Si la escultura de arcilla en la que está trabajando continúa abriéndose por varias partes o si no sabe cómo hacer muescas en la superficie de la arcilla o uti-

lizar una estaca, el estudiante carece de habilidades técnicas. Estas habilidades son necesarias, pero no son condiciones suficientes para la creación artística. Sin las habilidades necesarias, la expresión está condenada al ahogo debido a la carencia de disciplina necesaria para su realización.

Todo objeto artístico visual requiere que se utilicen habilidades técnicas y, en distinta medida, los artistas han mostrado su capacidad de utilizar dichas habilidades en su obra. Algunos artistas como Matisse, Tanguy y Pollock muestran notables competencias técnicas en los materiales con los que deciden trabajar. Aunque algunos artistas son menos competentes técnicamente que otros, ningún artista puede permitirse despreciar el aspecto técnico de la obra que produce. Así, un aspecto de la obra del estudiante que se puede valorar es su idoneidad técnica. ¿En qué medida la obra ofrece pruebas de que el estudiante está desarrollando un mayor control sobre el material con el que está trabajando?

Un segundo aspecto del arte visual que se puede evaluar tiene que ver con los aspectos estéticos y expresivos de la obra. ¿En qué medida el estudiante ha atendido a la organización de la forma en la obra? ¿Cómo funcionan las formas? ¿Qué tipo de carácter expresivo muestra la obra? Estas preguntas y otras llaman la atención tanto del estudiante como del profesor sobre los aspectos formales de la obra que se está produciendo o se ha producido. Esas preguntas ofrecen un centro de valoración y discusión. Aunque es evidente que existe una importante interacción entre los aspectos técnicos de la obra y sus aspectos estético-expresivos, es útil tratarlos por separado en el análisis. Este tratamiento tiende a ofrecer un eje central en torno al cual realizar un examen perceptivamente más detallado y recuerda al estudiante lo que valorar durante la realización de su obra.

Una de las habilidades de la enseñanza de arte consiste en que el profesor tenga capacidad para saber cuándo debe ayudar al estudiante en la resolución de los aspectos técnicos de su obra y cuándo son los aspectos estético-expresivos los que requieren atención. Si un profesor decide que el estudiante debe hacer frente a los aspectos de la forma visual que requieren atención, es posible que esta exigencia resultase cognitivamente abrumadora, especialmente porque para la mayoría de los estudiantes las habilidades en estas áreas están en proceso de desarrollo. ¿Cuánto apoyo se debe ofrecer? ¿Cuánta dirección? ¿Qué tipo de enfoque? ¿Cómo relacionarlo con un estudiante concreto? Éstas son algunas de las preguntas y habilidades que conforman la enseñanza de arte. Como el contexto es diverso en la mayoría de las clases, para que puedan satisfacerse adecuadamente estas habilidades es preciso que el profesor posea una inteligencia activa. Pero, en mi opinión, es mejor reconocer a largo plazo estas exigencias en toda su amplia complejidad que ofrecer a los jóvenes profesores la idea degradante de que la enseñanza es una cuestión simple a manejar utilizando recetas.

Un tercer enfoque de evaluación en el dominio productivo consiste en valorar en qué medida se ha utilizado la imaginación creativa en la obra. Es bastante evidente que los estudiantes pueden producir formas visuales técnicamente sofisticadas y estéticamente bonitas, pero que muestran muy poca imaginación. ¿En qué medida la obra muestra ingenio? ¿Ha utilizado el estudiante los materiales de un modo novedoso? ¿Proporciona la obra un sentido de intuición? ¿Ilumina algún aspecto del mundo o de la persona que previamente era oscuro u opaco? Estas preguntas pretenden ayudar a que los estudiantes atiendan a los aspectos imaginativos del arte visual. Los estudiantes podrían realizar obras muy imaginativas que resultaran técnicamente toscas y viceversa. En una situación ideal, el estudiante no sólo sería técnicamente competente, sino que utilizaría su imaginación y le daría también forma estético-expresiva. Aunque normalmente esto no se consigue, considero que es un objetivo al que merece la pena aspirar.

Evaluación de los tipos de creatividad

No resulta sencillo identificar los aspectos creativos de una obra, ya que el pensamiento creativo puede ejercerse a varios niveles y de varias formas. En un intento de identificar los modos como puede mostrarse la creatividad, he formulado una tipología de la creatividad en las artes visuales. En esta tipología se identifican cuatro tipos generales de creatividad. Estos tipos se describen de la siguiente manera:

Ampliación de límites

En toda cultura, los objetos aparecen insertados en distintos campos mentales. Estos campos están limitados de tal manera que permiten que quienes forman parte de la cultura sitúen un objeto en cierto contexto significativo, contexto en el que normalmente se halla el objeto. Estos campos ofrecen también cierta economía psíquica, un modo de separar en partes el mundo para que los objetos que están dentro de él puedan clasificarse significativa y eficazmente. Además, ofrecen a la cultura una serie común de expectativas objeto-campo que actúan para disuadir a los individuos de esa cultura de realizar acciones extrañas. Los campos especifican e incentivan conductas aceptables, estereotipadas y restringidas por parte de los individuos que actúan dentro de los límites de estos campos. Sin embargo, algunos individuos son capaces de agrandar estos límites. El proceso de agrandar o redefinir los límites de objetivos comunes se denomina ampliación de límites.

En el área de la tecnología, la primera persona que pensó en instalar enchufes para maquinillas de afeitar eléctricas en los automóviles, demostró una amplia-

ción de límites, ya que amplió los límites habituales tanto del automóvil como del afeitado. También lo demostró la primera persona que pensó en utilizar el caucho para las aspas de ventiladores eléctricos y el primer individuo que utilizó el nailon para las ruedas de los patines. En la clase, demuestra ampliación de límites el niño que utiliza numerales para crear diseños o dibujos o el que utiliza una goma de tinta como sello de caucho. La ampliación de límites se pone de manifiesto en el reconocimiento de que puede darse forma de silla a la madera de contrachapado, que se puede utilizar una banda de celofán para abrir un paquete de cigarrillos y que una llave puede abrir una lata de café. Así, la ampliación de límites es la capacidad de alcanzar lo posible mediante la ampliación de lo dado.

Invención

La invención es el proceso de emplear lo conocido para crear un objeto o una clase de objetos esencialmente nuevos. El inventor no se conforma con ampliar los límites habituales de lo convencional; crea un nuevo objeto mediante la reestructuración de lo conocido. Edison, por utilizar un ejemplo clásico, personifica al inventor, ya que sus actividades no estaban dirigidas a la realización de materiales u objetos conocidos sino más bien a su combinación y reconstrucción. Sus aportaciones se distinguen notablemente de las que se producen mediante la ampliación de límites. El término invención supone la creación de un nuevo producto que puede emplearse por sí mismo de forma creativa, con lo cual se convierte en sujeto de la ampliación de límites. Gutemberg, Bell y Marconi son algunos de los que han mostrado una conducta inventiva; y nuestro reconocimiento de sus aportaciones, al que se añade la tendencia general a llamarlos científicos, es indicativo de que nuestro sentido común distingue entre los diversos modos en que se muestra la creatividad.

En *Insight and Outlook*, Arthur Koestler comenta el proceso creativo, y su análisis de este proceso tiene muchas similitudes con mi descripción de la invención. Koestler afirma que la creatividad es básicamente un proceso bisociativo en el cual el creador descubre que dos campos que normalmente se han considerado distintos podrían ensamblarse para establecer una nueva relación productiva. Considera que la capacidad de descubrir estas relaciones surge como consecuencia de la agresión, y que se ejerce también en la producción de chistes y humor. Describiendo concretamente la bisociación, Koestler escribe:

> ...la originalidad creativa de esta bisociación de ensamblaje no es evidente en el esquema silogístico uniforme. El esquema da la impresión de que el logro mental consista en perfilar las conclusiones. De hecho, el logro consistía en situar dos premisas bajo un mismo techo. La conclusión es simplemente el descendiente de este matrimonio, al que se llega por acciones rutinarias. En otras palabras, el silogismo, y el razonamiento deduc-

tivo, no son el método que corresponde al pensamiento creativo, sirven como mera justificación formal tras el acto (y como esquema según el cual repetir el proceso por analogía tras la bisociación original de los dos campos en los que las premisas se localizan representativamente). Las soluciones de los problemas no se «inventan» o «deducen»; se «encuentran», «acontecen».[10]

Continúa dando ejemplos de estos acontecimientos, entre los cuales está el «hallazgo» de Darwin.

> En el caso de Darwin, la palanca fue «An Essay on the Principle of Population» de Malthus, publicado en 1797, más de cuarenta años antes. Leyéndolo Darwin tuvo la visión de un «selector natural», el concepto funcional que estaba buscando.
>
> Ésta es la doctrina de Malthus, aplicada a todos los reinos animales y vegetales. Como nacen muchos más individuos de cada especie de los que pueden sobrevivir, y como, en consecuencia, se produce una lucha recurrente y frecuente por la existencia, se deduce que cada ser, con sólo variar ligeramente de forma ventajosa para sí mismo, en las condiciones complejas y algunas veces cambiantes de la vida, tendrá una mayor posibilidad de sobrevivir y ser *seleccionado naturalmente* [la cursiva es de Darwin].[11]

El concepto de invención utilizado aquí afirma que, aunque el impulso de inventar puede situarse en el descubrimiento o en el «hallazgo» de la congruencia de dos campos, este hallazgo no es suficiente. A partir de este hallazgo, el individuo debe deducir ideas, estructuras y conclusiones. A partir de este proceso la invención se desarrolla, el descubrimiento debe triunfar mediante una actividad resueltamente organizada, ya que la invención se hace manifiesta en esta actividad.

Ruptura de límites

La ruptura de límites se define como el rechazo o revocación de concepciones aceptadas y la problematización de lo «dado». Este tipo de conducta es probablemente característica del más alto nivel de cognición. En la ruptura de límites, el individuo descubre lagunas y limitaciones en las teorías actuales y procede a desarrollar nuevas premisas que contengan sus propios límites. Copérnico, por ejemplo, mostró una conducta de ruptura de límites en su rechazo conceptual, si no teológico, de la teoría que afirmaba que la tierra era el centro del universo. Su hipótesis de que era la tierra la que se movía alrededor del sol y no a la inversa le llevó a desarrollar una teoría que, hasta donde sabemos, describe correctamente el sistema astronómico. Su rechazo del conocimiento de que se disponía en su época —conocimiento y teorías que limitaban— le permitió hacer una importante aportación que ayudó a que el hombre comprendiera el universo. En la época presente, la noción de simultaneidad de Einstein le permitió, a través de su teoría de la relatividad, desarrollar nuevos conceptos útiles

para comprender la naturaleza. Su cuestionamiento de teorías anteriores sobre las relaciones en el tiempo y en el espacio le permitió desarrollar una teoría a partir de la cual se pueden predecir mejor los fenómenos naturales.

Puede encontrarse otro ejemplo de ruptura de límites en la obra de Binet. «El enfoque de Binet era diametralmente contrario al de sus predecesores. En lugar de intentar hallar un único coeficiente de inteligencia, se fue al extremo opuesto y buscó deliberadamente una multiplicidad de coeficientes.»[12] Problematizado lo «dado» y dando vuelta al enfoque que han tomado otros, Binet estableció el patrón de los tests de inteligencia que ha perdurado durante más de cincuenta años.

Los tipos de conducta que muestran característicamente quienes rompen los límites —la intuición y la imaginación— pueden funcionar de la siguiente forma: la intuición puede ayudar a que quien rompe los límites comprenda relaciones entre eventos aparentemente diversos. Puede también permitirle reconocer incongruencias o lagunas en explicaciones o descripciones aceptadas. En cuanto reconoce estas lagunas, su imaginación puede entrar en juego para generar imágenes o ideas (o ambas) que puedan rellenar dichas lagunas. Mediante la producción de estas imágenes o ideas, es capaz de reorganizar o incluso rechazar lo aceptado con el fin de formular una concepción más totalizadora de las relaciones entre los elementos que provocaron la intuición inicial. La intuición de lagunas en la teoría o en las acciones contemporáneas y las visiones de lo posible probablemente no bastan para satisfacer a quien rompe los límites; debe ser capaz de establecer un orden y una estructura entre las lagunas que ha «observado» y las ideas que ha generado.

Organización estética

La organización estética de los objetos se caracteriza por la presencia de un alto grado de coherencia y armonía. El individuo que muestra este tipo de creatividad otorga orden y unidad a los problemas; su interés predominante consiste en la organización estética de componentes cualitativos. Las decisiones sobre la colocación de los objetos se realizan a través de lo que podría denominarse una creatividad cualitativa.

Los individuos que logran organizar los componentes de forma estética probablemente obtienen una gran satisfacción de esta actividad. Esta inclinación hacia el orden estético también se pone de manifiesto en el modo como perciben las formas. Barron[13] ha informado de que tanto los artistas como los científicos creativos muestran mayor preferencia por los diseños muy complejos, asimétricos y aparentemente desorganizados que los individuos menos creativos. En este sentido, el organizador estético puede ser también un «observador» estético; esto es, puede obtener satisfacción estética observando el desorden para

identificar en él los elementos ordenados. Algunos artistas y escritores han comentado que están sometidos a estos impulsos y tendencias, y admiten seguir su dictado conscientemente, en lugar de asumir o adherirse a planes de ejecución cuidadosamente preconcebidos.

Debe observarse que entre la organización estética y los otros tres tipos de creatividad existe una importante diferencia. En la ruptura de límites, la invención y la ampliación de límites, la novedad es una característica definitoria. Se crea un nuevo uso para un objeto o un objeto totalmente nuevo. En la organización estética no es ésta necesariamente la cuestión; no ha debido crearse ni un nuevo uso ni un nuevo objeto. Sin embargo, el objeto sobre el que se ha proyectado la creatividad muestra un alto grado de coherencia. Sus partes están reunidas de forma armónica. Uno de los principales intereses para muchos artistas es la organización estética de la forma, pero en los niños raramente puede hallarse una gran capacidad de organización estética. Con frecuencia se considera que el preadolescente capaz de organizar la forma con un alto grado de coherencia y armonía posee un gran talento; en esta tipología, su tipo concreto de talento se considera un tipo de creatividad.

En la obra de un estudiante pueden aparecer todos estos tipos de creatividad, aunque posiblemente sólo aparecerán uno o dos tipos en cada obra concreta. La ventaja de las diferenciaciones es llamar la atención del profesor al respecto de que los estudiantes pueden funcionar creativamente de modos distintos, y situarle en la posición de reconocer diferentes «creatividades» cuando éstas aparecen. En un estudio de dibujos y esculturas infantiles, observé que los niños que eran muy creativos en un modo —por ejemplo, la escultura— no tenían por qué ser muy creativos en otro.[14] Observé además que sólo existía una relación muy pequeña entre los cuatro tipos de creatividad; esto es, algunos niños eran capaces de ampliar los límites, mientras que otros se interesaban por la invención. El tipo de creatividad que aparecía con menos frecuencia en las 160 realizaciones artísticas que se evaluaron fue la ruptura de límites, y el tipo más habitual fue la ampliación de límites. Como la mayoría de nosotros, parece que los niños son más aptos para trabajar con lo dado para ampliarlo que para cuestionarlo a fin de establecer sus propias normas. En efecto, esto ha sido característico tanto de la mayoría de los artistas como de los hombres de ciencia. Thomas Kuhn,[15] un historiador y filósofo de la ciencia, distingue entre «científicos normales», los que trabajan en el marco de teorías dadas intentando rellenar las lagunas con pruebas empíricas sin salirse de los límites que imponen dichas teorías y «científicos revolucionarios», los que rechazan las teorías existentes y establecen otras nuevas en las que ellos y otros «científicos normales» trabajan. También entre los niños parece haber más artistas «normales» que «revolucionarios».

Sin embargo, el punto principal de la tipología no es la prueba empírica,

aunque es útil, sino su función para recordar a quienes enseñan a los jóvenes que deben observar distintos lugares para los distintos tipos de creatividad. Una de las responsabilidades educativas del profesor es intentar que los estudiantes aprecien el carácter de su obra. Los esquemas conceptuales, como la tipología que acabo de describir, son herramientas que hacen posible esta apreciación.

A modo de revisión, hasta aquí he intentado indicar que la evaluación de un producto artístico puede centrarse como mínimo en tres aspectos de la obra: su aspecto técnico, su aspecto estético-expresivo y su aspecto creativo. He indicado, además, que la conducta creativa en el arte se puede diferenciar en cuatro tipos: ampliación de límites, invención, ruptura de límites y organización estética. La función principal de estas distinciones es ofrecer una pantalla conceptual tanto para el profesor como para el estudiante, de modo que su percepción del trabajo que se está realizando o que se ha terminado sea más totalizadora. Es evidente que la atención a los diversos aspectos de la obra que se han identificado es un aspecto de la crítica de arte. Como el objetivo de la crítica es la reeducación de la percepción, las herramientas que señalan, que agudizan la percepción son, de algún modo, herramientas de crítica. La característica diferenciadora de la evaluación en el dominio productivo, comparado con los dominios críticos y culturales, es que en el dominio productivo el objetivo de la evaluación es permitir que el estudiante mejore la calidad de su obra y que reconozca y aprecie lo que ha producido. En el dominio crítico, la evaluación no apunta básicamente a mejorar la obra, ya que en la mayoría de los casos la obra que se critica no es del estudiante, sino a observar la obra de forma más completa. En este sentido, la evaluación en el dominio de lo productivo tiene la carga añadida de ser instrumental para mejorar la producción. En el área estrictamente crítica, este tipo de consecuencia es más secundaria que directa.

La evaluación en el dominio crítico requiere atención al carácter y contenido de las manifestaciones que formulan los estudiantes sobre la forma visual. En este dominio, la evaluación puede consistir también en la manifestación de respuestas no verbales a la forma visual, aunque la respuesta verbal sea más frecuente.

La apreciación crítica de la forma visual es muy habitualmente un acto oculto. Cómo se *siente* uno cuando se encuentra ante un objeto artístico no es, por definición, físicamente evidente. El tipo de experiencia que se tiene, el modo como esta experiencia rasguea las cuerdas del corazón, lo que produce el objeto en la imaginación del espectador son cuestiones privadas. Para comprender estas cuestiones privadas, el profesor tiene que realizar inferencias a partir de aquellas actitudes del estudiante que son públicas: su conversación, sus gestos o su impaciencia por buscar y hallar otras formas visuales. En definitiva, la valoración de la experiencia o la apreciación de una obra de arte requiere la realización de inferencias, de pasar de lo que se puede observar a lo que se puede inferir.

La crítica de arte como un tipo de evaluación

Una fuente principal de información sobre las capacidades críticas de un estudiante es el tipo de afirmaciones que realiza al respecto del arte visual. ¿Qué observa el estudiante de una determinada obra? ¿Qué tipo de manifestaciones realiza sobre lo que observa? ¿Cuán penetrantes son estas manifestaciones? ¿Es capaz de relacionar sus observaciones de la obra con el contexto en el que ésta fue creada?

Muchas personas, especialmente las ingenuas desde el punto de vista visual, a menudo dedican muy poco tiempo a observar el arte. Se ha calculado que el observador medio dedica menos de siete segundos a observar una obra de arte en un museo. La mayoría de las veces las obras de arte se observan «a hurtadillas». Pese a la brevedad de estos contactos, los observadores ingenuos con frecuencia se apresuran a juzgar, a proclamar sus gustos o disgustos al respecto de las obras concretas con las que han tenido un contacto tan breve.

David Ecker sugiere los siguientes procedimientos que ayudarán a que los estudiantes eviten los juicios impulsivos de obras de arte visual:

> *En primer lugar,* permitir que los estudiantes comuniquen libremente sus sentimientos, actitudes y respuestas inmediatas hacia una obra de arte determinada (propia o maestra). *En segundo lugar,* señalar a los estudiantes que existen diferencias en el modo como las personas (su profesor inclusive) responden a lo que aparentemente es un mismo estímulo, y que esto es consecuencia de las distintas experiencias y aprendizajes. *En tercer lugar,* permitir que distingan relaciones psicológicas verdaderas por su correspondencia con estados físicos y psíquicos, con juicios de valor verdaderos —o mejor, que estén justificados— por los argumentos y por las pruebas en que luego se apoyan. *En cuarto lugar,* incentivar sus experiencias con obras de arte contemporáneas e históricas y desarrollar su capacidad de justificar sus juicios independientes o los méritos de los objetos artísticos, tanto si les gustan desde el principio como si no.[16]

Se alude a estas manifestaciones —la del gusto y la del disgusto— como si se trataran de manifestaciones de preferencia. Y en cuestiones de preferencia, como en cuestiones de gusto, no puede haber disputa. Si un estudiante dice que le gusta o disgusta el cuadro, nunca puede estar equivocado. La manifestación, como ha señalado David Ecker,[17] no se puede contradecir; no se puede desafiar con fundamentos lógicos. En este sentido, una manifestación de preferencia es una comunicación psicológica, describe la reacción del estudiante y, en tanto que comunicación psicológica, no está sujeta a refutación.

Pero aunque no se puede discutir sobre cuestiones de preferencia o gusto, sí que se puede hacer en cuestiones de juicio. El juicio consiste en determinadas manifestaciones sobre la forma visual que se pueden apoyar o refutar con pruebas. Por ejemplo, un estudiante podría decir: «creo que es una gran escultura». En este caso, el profesor puede preguntar por qué, y el estudiante (es de espe-

rar) debe entonces ser capaz de señalar cualidades y ofrecer razones que apoyen su juicio de la obra. Si responde «creo que es una gran escultura porque me gusta», el gusto y la grandeza pueden considerarse tautológicos, significan lo mismo. Ha formulado una preferencia disfrazada de juicio. De esta forma, podemos distinguir entre lo que dicen los estudiantes sobre arte. Las primeras dos distinciones que me gustaría aclarar son las que existen entre manifestaciones de preferencia, «me gusta», y manifestaciones de juicio, «es un buen (o mal) cuadro».

Dadas estas distinciones debe quedar claro que lo que pretende la educación artística es intentar que los niños adquieran las sensibilidades y conocimientos que les permitan experimentar la forma visual en el plano del significado estético. Esto supone la voluntad de suspender las preferencias hasta que se haya realizado un análisis visual. Las manifestaciones de preferencia rápidas a menudo provocan un bloqueo; el estudiante no consigue observar la obra en profundidad. Lo que los estudiantes dicen sobre la preferencia o el juicio ofrece una serie inicial de pistas que pueden utilizarse para evaluar su capacidad de obtener sentido de la obra de arte. ¿Qué tipo de manifestaciones realizan los estudiantes sobre una obra determinada? ¿Son manifestaciones de preferencia o manifestaciones de juicio? Y si se trata de estas últimas, ¿ofrecen razones que justifiquen los juicios que formulan?

Un profesor puede no sólo atender al tipo de manifestaciones que realizan los estudiantes sobre el arte a la hora de evaluar su desarrollo en el dominio crítico, sino también intentar que los estudiantes comprendan los tipos de manifestaciones que se pueden hacer sobre el arte. Morris Weitz, entre otros, ha distinguido entre manifestaciones de descripción, manifestaciones de interpretación y manifestaciones de evaluación. Con fines educativos, un profesor puede intentar que los niños aprendan cómo atender a los aspectos estrictamente fácticos de una obra y cómo describirlos. Una manifestación del tipo «el cuadro es de composición asimétrica y tiene una línea horizontal por encima del centro del plano del cuadro» es un ejemplo de manifestación descriptiva. Manifestaciones del tipo «los colores dominantes son los naranjas sobre un campo amarillo» o «tres figuras están sentadas juntas formando un círculo en la mitad inferior de la tela» son otros ejemplos de manifestaciones descriptivas. Como instrumento educativo, este procedimiento simplemente anima a que los estudiantes atiendan al tema y a la forma de la obra de un modo fáctico. Este procedimiento pretende aumentar la cantidad de información visual que puede obtener el estudiante. Este tipo de manifestaciones realizadas voluntariamente por el estudiante sugieren, en primer lugar, que entiende el procedimiento de observar una obra atendiendo a sus cualidades descriptivas y, en segundo lugar, ofrece pruebas de las cualidades que es capaz de observar.

Pero la atención a los aspectos «literales» de una forma visual sólo es un pri-

mer paso. Sin duda cabe esperar algo más que la mera descripción. El segundo tipo de manifestación que se puede realizar sobre una forma visual supone ir más allá de lo descriptivo. Al segundo tipo de manifestación se la denomina manifestación interpretativa. Las siguientes manifestaciones, realizadas por un eminente crítico estadounidense, a propósito de la obra del impresionista francés Pierre Bonnard son interpretativas:

> Viéndome ante el desafío de empezar por algún punto concreto, podría empezar por detectar, digamos en *Vista desde el estudio, Le Cannet* de Bonnard, fragmentos y manchas de color poroso —rosas rubios tamizados por azules espliego, verdes circundantes punteados por manchas naranjas— que sólo se reconstruyen a sí mismos gradualmente en delicados alineamentos de campos surcados, huertos de hortalizas, árboles y arboledas marrones, en un momento del atardecer oro tostado. La esencia de estas imágenes tiene los puntos abiertos y cosidos en ángulos aparentemente descuidados de modo que sobresaltan, molestan y sin embargo se disuelven uno en el otro.[18]

El análisis de estas observaciones indica que el crítico hace un uso creativo del símil y la metáfora para sugerir poéticamente el sentimiento y las cualidades imaginativas de *Vista desde el estudio, Le Cannet* de Bonnard, «fragmentos y manchas de color poroso —rosas rubios tamizados por azules espliego», y demás. Éstos son intentos verbales de trasladar al lector más allá de las cualidades visuales literales que constituyen la obra de Bonnard y de ayudar a que el lector experimente su significado expresivo. El vehículo que posibilita esta experiencia son las palabras que transmiten significado asociativo o poético. Kozloff continúa diciendo de la obra de Bonnard: «Y, por encima de todo, emerge un inaudito mestizaje de pinceladas —que parecen contusiones de color melocotón y brochazos de pañuelo— que caracterizan el espectáculo fluorescente, acuoso como una fotografía en color ligeramente polarizada o sobreexpuesta».[19] En estas manifestaciones no observamos la descripción literal sino la interpretación, la analogía, la sugerencia. Estas manifestaciones suponen una interpretación creativa basada en la capacidad del crítico para observar este tipo de cualidades, hallar su analogía poética y ensartar sintácticamente esta analogías entre sí para que al leer sus palabras se pueda experimentar el significado cualitativo de *Vista desde el estudio, Le Cannet* de Bonnard de forma más profunda. En este sentido el texto crítico es empírico.

Ante las manifestaciones críticas debemos determinar en qué medida puede hallarse en la propia obra lo que sugieren. El fin de la crítica, como señaló Dewey en *Art As Experience,* es la reeducación de la percepción de la obra de arte. Lo que pedimos a las manifestaciones interpretativas es que nos transporten por ese camino, un camino que se dirige hacia dentro, no hacia fuera de la obra. ¿Qué significa esto para la evaluación en el dominio crítico? Significa que un profesor puede tomar nota de las manifestaciones que hacen los es-

tudiantes sobre arte para determinar no sólo un tipo, es decir, descriptivo o interpretativo, sino también su cualidad. ¿Conducen hacia la obra que se describe? ¿Cuán reveladores son las metáforas y símiles que se utilizan? ¿Las manifestaciones que hacen los estudiantes sugieren que están experimentando el sentimiento de la obra? ¿Parecen experimentar lo que la obra comunica emocionalmente?

Llegados a este punto, debe señalarse de nuevo que cabe la posibilidad de que los estudiantes tengan contactos profundos y con significado ante una forma visual y no sean capaces de articular sus cualidades en lenguaje discursivo. Los niños pueden sentir sin ser capaces de decir y, en la medida en que esto es cierto, las pruebas verbales no serán un indicador válido de tal experiencia. Es necesario buscar otros tipos de pruebas pero, cuando aparece la prueba verbal, el profesor está en condiciones de valorar su tipo y calidad para inferir hasta qué punto los estudiantes han llegado a adentrarse en la obra.

Por último, se pueden hacer manifestaciones de tipo evaluativo sobre la forma visual. Estas manifestaciones son juicios sobre su valor o significación: «éste es uno de los mejores ejemplos de la arquitectura de Frank Lloyd Wright», «esta escultura es mejor que aquélla» son manifestaciones evaluativas que el profesor puede pedir como prueba. «¿Por qué piensas esto?», «¿qué te lleva a esa conclusión?» son cuestiones que pueden plantearse legítimamente a cualquiera que haga manifestaciones de juicio sobre una forma artística visual. Si el juicio de un estudiante no es simplemente preferencia disfrazada y si posee cierta facilidad verbal, será capaz de dar algunas razones que lo apoyen.

Sin embargo, con frecuencia algunos educadores afirman que la verbalización al respecto del arte es perjudicial, que reduce la experiencia visual a experiencia verbal. No considero que las consecuencias necesarias de hablar sobre arte que afirman estos educadores sean válidas. El problema no es si se habla o no sobre arte, sino determinar la calidad y utilidad de la conversación. No existe razón que pueda impedir que los hombres utilicen una de sus herramientas intelectuales únicas, el lenguaje hablado, como herramienta con la cual experimentar el arte visual. A mi modo de ver, no resulta necesariamente ventajoso permanecer en un silencio mudo o proferir gruñidos inarticulados ante una forma artística. Cuando la crítica es responsable, ayuda a que quienes están menos capacitados vean de forma más clara. Aunque el lenguaje verbal no es ni puede ser un sustituto del visual, puede funcionar como comadrona de la experiencia estética y, cuando lo utilizan los estudiantes, puede ofrecer pruebas relativas a la medida en que son capaces de ver y sentir la obra en cuestión.

Dentro del dominio interpretativo pueden realizarse varios tipos de valoraciones acerca de los diversos aspectos de una forma visual. Estos tipos de aspectos son el experiencial, el formal, el material, el temático y el contextual.

Las manifestaciones de carácter experiencial describen los sentimientos que provoca la obra. «La obra tiene un sentido de sorpresa, salta y estalla en lugares inesperados» es un ejemplo de este tipo de manifestación. Esta manifestación describe la reacción individual frente a estas cualidades.

Las manifestaciones formales son las que describen relaciones entre las formas visuales que constituyen la totalidad. Manifestaciones como «la disposición de figuras en el cuadro toma la forma de una S curva» o «la mancha roja en la parte inferior derecha tiende a resaltar porque es el color más intenso de los que se han utilizado» son ejemplos de manifestaciones formales.

Las valoraciones relativas al material, especialmente en la medida en que éste interactúa con la forma y el tema, son manifestaciones materiales. «El material utilizado en el "David" de Miguel Ángel es el mármol blanco, una piedra blanda que se puede tratar con mucho detalle, que por sí misma se adecúa muy bien al motivo y tema que Miguel Ángel quería crear» es un ejemplo de manifestación material incluida en un contexto de evaluación interpretativa.

Las manifestaciones temáticas abordan la idea o ideas insertadas dentro de la obra concreta ante la que nos situamos. En muchas obras de arte, acaso en la mayoría, existe una idea o tema que dirige la obra del artista. En el «Guernica» de Picasso, se trata de la inhumanidad del hombre frente al hombre. Una madre sosteniendo a su niño muerto, el grito de los caballos heridos, las formas afiladas y dentadas y el severo color blanco y negro de la pintura sirven de instrumento para la realización artística de este tema. Aunque cabría la posibilidad de que alguien atendiera solamente a los aspectos formales y materiales de la obra, no darse cuenta del tema subyacente haría que este observador dispusiera de menos elementos de los que son necesarios para poder apreciar de forma completa lo que Picasso ha logrado en esta obra.

Un ejemplo del modo de identificar y describir el tema puede hallarse en la siguiente observación de H. W. Janson al respecto del «Guernica»:

> El mural, realizado para el Pabellón de la República Española de la Exposición Internacional de París, se inspiró en el terror del bombardeo de Guernica, la antigua capital vasca del norte de España. No representa el propio acontecimiento; más bien, con una serie de imágenes impactantes, evoca la agonía de la guerra total.[20]

Identificar los aspectos temáticos de la obra de arte visual requiere que seamos capaces de ir más allá de la información visual dada. Requiere que seamos capaces de comprender lo que la obra visual está intentando iluminar. Las litografías de Henri Daumier que muestran a los abogados y sus clientes de la Francia del siglo XIX tratan no solamente de este tema, sino también de la administración de la justicia en Francia durante este período, así como de los tipos de

relaciones que existían entre abogado y acusado. «Escrito en los llanos» (1950) de Mark Tobey, además de abordar las relaciones entre forma y color, representa la idea de que los cuadros pueden no tener temas identificables y sin embargo pueden tratar de ideas. Así pues, en el análisis temático de las obras de arte, debemos atender a la idea o principio que subyace a la obra.

Debe señalarse que algunos críticos y estetas no están de acuerdo con la utilización del arte —un particular— para iluminar un universal. Se ha afirmado que el lugar adecuado de este último es la ciencia. Es más seguro conocer generalizaciones atendiendo a la investigación científica que a la investigación artística. Sin embargo, considero que este tipo de doctrina establece unos límites muy estrechos del quehacer artístico. Tanto el arte visual como la literatura han utilizado lo concreto y particular para aludir a un principio superior a lo inmediato. Después de todo, *Guerra y paz*, *El viejo y el mar* o *Un día en la vida de Iván Denisovich* no tratan simplemente de los personajes principales de estas obras. De forma similar, los hombres de Goya, Giacometti, Picasso y Bacon no son simplemente forma y color. Cuando se desarrolla un alto nivel de sensibilidad e intuición en el arte visual, cuando se ha desarrollado la inteligencia cualitativa, el aspecto temático de la obra se hace evidente.

La idoneidad de la comprensión del tema de una obra está determinada, al igual que las valoraciones sobre su forma, por su relación con su propio referente —la obra de arte— y por el conocimiento que procede de una comprensión del contexto en el cual se desarrolló la obra. El aspecto contextual de la evaluación crítica nos conduce al quinto y último tipo (para nuestros objetivos) de manifestación que se puede realizar en el aspecto interpretativo del arte.

Aunque por razones de análisis he establecido distinciones claras entre los aspectos experienciales, formales, materiales, temáticos y contextuales de la interpretación del arte, los críticos utilizan todos estos aspectos en diversas medidas. El tejido de la crítica artística está entretejido con estos cabos; sólo se separan mediante el análisis. El aspecto contextual de la interpretación artística consiste en llevar a la obra de arte una gran variedad de información, incluyendo información histórica relativa no sólo a la obra sino al momento en que se creó. Así, la comprensión del carácter de la Venecia del siglo XV ayuda a clarificar el carácter de la obra de Ticiano. Los valores que defendían los miembros de la Academia Francesa en la Francia de principios de siglo XIX iluminan la obra de Jacques Louis David, y saber que, cuando era joven, Georges Rouault fue aprendiz de un fabricante de ventanas de vidrio pintado contribuye a enriquecer la apreciación de la forma y contenido de su obra.

El aspecto contextual de la crítica consiste en la capacidad de contextualizar una obra, contexto que incluye su lugar en el tiempo, su relación con otras obras y algo del carácter e intención del hombre o la mujer que la crearon.

Las obras de arte, como los artistas, en muy raras ocasiones, por no decir

Mark Tobey, «Escrito en los llanos», 1950, óleo y témpera. Museo de Arte de San Francisco.

nunca, se desarrollan *de novo*. En función de su aprendizaje y de su experiencia con el arte, los artistas surgen de una tradición. El carácter de su obra, su función, su temática, su forma están en cierto modo influidos por esta tradición, aun cuando la influencia adquiera la forma de rechazo. Por lo tanto, lo que observamos al enfrentarnos ante una obra de arte no es un producto aislado que ha desarrollado alguien ciego e ignorante del pasado artístico, sino más bien una obra cuya creación se apoya de alguna manera sobre los hombros de quienes le han precedido. En definitiva, vemos en el arte una parte de la imagen de una civilización cambiante.

Un estudiante que cuando discute sobre una obra de arte puede tratar del momento en que se realizó y mostrar cómo participaba la obra de ese tiempo, un estudiante que sabe algo sobre el artista que creó la obra y que puede clarificar la obra con este tipo de conocimiento, un estudiante que puede ver una obra como parte del tejido de los estilos y objetivos artísticos cambiantes, cuando discute sobre estos aspectos aborda los aspectos contextuales de la crítica de arte.

Marc Chagall, «Flores de aniversario», 1946-1947, óleo sobre tela. Galería y Escuela de Arte Norton.

Poco puede decirse de la evaluación del aprendizaje en el tercer dominio del currículum, el dominio cultural. Este aspecto del aprendizaje es de naturaleza esencialmente verbal y, de los tres dominios, los profesores normalmente tienen más experiencia en la valoración de este tipo. Lo que pretendemos al evaluar este aspecto del aprendizaje es la valoración de la capacidad de comprensión del estudiante en términos discursivos, de las características del tiempo y lugar en los que se creó el arte, de la influencia que el tiempo y el lugar tienen en la forma y contenido del arte y del carácter de las principales prácticas y creencias sociales y sus efectos en el arte. En muchos sentidos, el aspecto contextual de la crítica de arte se parece a la realización en el dominio cultural, diferenciándose principalmente en que, en el aspecto contextual de la crítica, el discurso va a ser un instrumento para una apreciación más profunda de una determinada obra de arte. En el dominio cultural podríamos utilizar obras de arte, pero normalmente sirven como instrumento para comprender el período, más que a la inversa.

Para valorar esta capacidad, el discurso de la clase ofrece una fuente de pruebas. Los estudiantes también pueden escribir, al modo de los historiadores de arte, críticos o antropólogos culturales para ofrecer una fuente escrita de datos. En efecto, una útil actividad de aprendizaje es ofrecer a los estudiantes la oportunidad de leer y discutir las obras de estos individuos, a fin de comprender no sólo lo que dicen sino lo que hacen. Una vez leídas estas obras, tendrán más oportunidades de utilizarlas como modelos para sí mismos.

En cualquier caso, lo que nos interesa en este dominio del aprendizaje de arte es intentar que los estudiantes comprendan el alcance de un período de la historia humana y el papel que desempeñó el arte en él. Queremos que los estudiantes comprendan que los hombres que crean arte forman parte de una cultura humana y, por lo tanto, reflejan esa cultura en su arte. Además, nos gustaría que comprendiesen que, aunque la cultura en la que trabajan los artistas afecta a su obra, ésta no es una calle de un solo sentido. Los artistas, a través de su obra, realizan observaciones sobre esta cultura, ofrecen modelos de valor y los grandes artistas influyen en ella profundamente. El arte es más que un espejo; ofrece también visiones que los hombres pretenden alcanzar.

La figura 16 presenta un cuadro que podría ayudar a ver los tres tipos de aprendizaje de arte que se han definido y comentado y los tres tipos de criterios que se pueden aplicar al valorar el crecimiento artístico del estudiante. En el eje vertical están los tres dominios: productivo, crítico y cultural. Éstos son los modos de conducta que nos interesa facilitar. En el eje horizontal se hallan los tres tipos de criterios que se pueden utilizar a la hora de valorar el desarrollo del estudiante. Se puede comparar la realización del estudiante con una pauta previamente especificada (en cuyo caso se tiene una medida de criterio referencia-

	Estudiante con respecto a la media	Estudiante con respecto al grupo	Estudiante con respecto a sí mismo
Productivo			
Crítico			
Cultural			

Figura 16. Cuadro de evaluación del estudiante.

do), se puede comparar la realización del estudiante frente a la realización del grupo (en cuyo caso se tiene una medida de norma referenciada) o se puede comparar la realización del estudiante con su propia realización anterior. Cada uno de estos criterios puede ofrecer, y a menudo ofrece, diferentes tipos de información. Además, por ejemplo, estudiantes que podrían progresar mucho en el dominio productivo podrían no progresar tanto en otras áreas. Recordando que la función principal de la evaluación es la mejora del currículum y la enseñanza, la información obtenida con este cuadro se utilizaría para determinar cómo pueden ser más eficaces el programa y el profesor. Este tipo de cuadro también posibilita que se ofrezca una descripción de la realización del estudiante más totalizadora, tanto para éste como para sus padres. Los sistemas globales generales que se utilizan en la actualidad en la escuela no aclaran lo que se está evaluando y puntuando ni qué criterios son los que se están empleando. Estas vaguedades pueden eliminarse mediante el análisis.

Como se ha indicado con anterioridad, un instrumento sencillo que los estudiantes pueden utilizar en clase es la escala de autoinforme. El profesor pue-

de construir esta escala, que el estudiante completará en clase después de finalizar un proyecto. Al completar el formulario y guardarlo en una carpeta, el profesor puede aumentar su información sobre lo que el estudiante piensa y siente al respecto del propio trabajo que ha realizado en una clase. ¿Qué piensan los estudiantes de la obra que realizan? ¿Qué creen que han aprendido realizándola? ¿Qué es lo que menos les gusta de un proyecto concreto? ¿En qué les gustaría trabajar a continuación? El que estas preguntas y otras puedan plantearse ofrece la oportunidad de que tanto el profesor como el estudiante revisen lo que este último ha realizado. Con frecuencia, la percepción que tiene el profesor de la satisfacción del estudiante al respecto de un proyecto concreto no coincide con la del estudiante. Ofreciendo un vehículo para que se archiven las evaluaciones del estudiante, el profesor puede reconocer mejor estas diferencias. Además, la recopilación de estos formularios informativos realizados después de finalizar todo proyecto, ofrece una útil valoración continuada de la visión que tiene el estudiante de su desarrollo y satisfacción a lo largo de un semestre o un año académico.

Los formularios autoinformativos no son más que uno de los procedimientos poco utilizados para obtener datos con los que evaluar; otro de estos procedimientos consiste en utilizar modos discretos de recogida de datos. Como ya se ha indicado, los modos discretos de recogida de datos son los que intentan obtener información en situaciones no similares a las de los exámenes, situaciones que ofrecen pruebas de interés y participación en la actividad o campo que se está valorando. Las situaciones de examen son muy artificiales. Tanto el estudiante como el profesor saben en qué consiste una situación de examen y qué tipo de información va a proporcionar. Pero ¿cómo se comportan los estudiantes en situaciones distintas a las de examen? ¿Qué tipo de interés por las artes visuales muestran cuando no están sometidos al estrés del examen? Contestar a estas preguntas requiere modos de observación ingeniosos y sutiles, no como los de un espía, sino como los de una persona a la que le interesa descubrir los efectos que el programa de arte está teniendo en situaciones al margen de la clase o de la escuela. En efecto, si se pretende determinar la importancia educativa de los programas educativos, se debe valorar su rendimiento en función de los efectos que tiene no sólo dentro de la escuela, sino también fuera de ella. Sin embargo, algunos de los efectos de los programas escolares no se detectarán de forma inmediata. Es tarea de los educadores, cuando evalúan la efectividad de los programas escolares, atender tanto a estas conductas al margen de la clase y de la escuela como a las que se producen dentro de la clase.

Otra técnica útil para revalorizar la educación de arte es la crítica en grupo. Este método consiste en que los estudiantes muestren una o más piezas de su trabajo, lo describan y soliciten a continuación las reacciones de sus compañeros. En una situación como esta los estudiantes caminarán alrededor de la sala de

mesa en mesa observando —es de esperar que utilizando el desarrollo de habilidades críticas— las obras que han producido sus compañeros y reaccionando ante ellas. Como toda obra de un estudiante es «susceptible de crítica», la posibilidad de ser injusto, o peor, poco amable en la crítica queda bastante reducida, aunque no está necesariamente ausente. En cualquier caso, este tipo de procedimiento tiene varias ventajas posibles. En primer lugar, permite que todo estudiante discuta sobre lo que ha hecho y, de esta forma, adquiera cierta práctica en el dominio crítico del currículum de arte. En segundo lugar, permite que los estudiantes aprendan sistemáticamente cómo se han enfrentado otros estudiantes a los problemas con los que se han encontrado. La crítica hace públicos no sólo sus éxitos sino también sus fracasos y ofrece a los estudiantes la valiosa consciencia de que el arte exige riesgo y que el riesgo, por definición, produce algunos resultados que no consiguen llegar al nivel. En tercer lugar, ofrece al profesor la oportunidad de utilizar los comentarios del estudiante de forma diagnóstica. ¿A qué responden los estudiantes en la obra de sus compañeros: su calidad técnica, su ingenio, su carácter estético, su tema? Observando lo que ven los estudiantes y aquello ante lo que reaccionan en primer lugar, el profesor tiene más posibilidades de comprender lo que los estudiantes *no* ven. No cabe duda de que esta información tiene implicaciones para el currículum y la enseñanza.

Al respecto de la utilización de exámenes formalizados con el objetivo de evaluar, he indicado anteriormente que la disponibilidad de estos instrumentos es escasa. Esto hace necesario que los profesores o especialistas en currículum que quieren utilizar procedimientos formales de examinación deban crear sus propios instrumentos. La limitación de este enfoque es el tiempo y esfuerzo que se precisa para desarrollar instrumentos fiables y válidos. Sin embargo, la ventaja es que se pueden desarrollar instrumentos que se ajusten a los objetivos concretos para los que se van a utilizar. Con demasiada frecuencia he encontrado a directores de currículum buscando exámenes «científicos» que demostraran la eficacia de un programa concreto, tanto si los exámenes medían habilidades y conocimientos que el programa pretendía desarrollar como si no. Los instrumentos realizados por el profesor no tendrán este tipo de defectos.

Si se van a desarrollar exámenes que evalúen la educación de arte es útil recordar que el formato de las preguntas —si no se trata de un examen temático— no debe ser exclusivamente verbal. Por ejemplo, se puede ofrecer un estímulo verbal, es decir, la posibilidad de seleccionar de entre cinco muestras de pintura contemporánea la que es un ejemplo de cubismo, y producir una respuesta visual, la selección de un ejemplo visual. Asimismo, se puede ofrecer un estímulo visual, es decir, una reproducción concreta, y pedir una respuesta verbal, el desarrollo de un tema o un análisis en clase. Por supuesto, también se puede ofrecer un estímulo verbal y buscar una respuesta verbal u ofrecer un estímulo visual y buscar una respuesta visual. En definitiva, el formato de las pre-

guntas del examen puede aumentar y el tipo de respuesta que se pretende obtener no precisa restringirse a la convenciones que han caracterizado la realización de exámenes en las escuelas estadounidenses. En efecto, sería fantástico que las escuelas estadounidenses ofrecieran un mayor espectro de posibilidades de respuesta a los estudiantes, no sólo en las artes visuales sino también en otros campos. Creo que, en las escuelas públicas, hace ya demasiado tiempo que se otorga una importancia excesiva a la palabra hablada. Otros modos de expresión —el visual, el dramático, el musical y el poético— pueden realizar también aportaciones distintivas e igualmente importantes a la experiencia humana. Pasarlos por alto en nuestras escuelas sólo es síntoma de una concepción malograda de la educación.

9 investigación en la educación de arte: ¿qué se puede esperar?

Las actitudes hacia la investigación en el campo de la educación de arte tienden a reunirse alrededor de dos polos. En un extremos están quienes condenan rotundamente la investigación sobre la base de que es ajena a la naturaleza del arte y que de ella no puede surgir más que la subversión de la creatividad artística. En el otro extremo, están quienes la defienden de forma contundente y quienes creen que a través de la investigación los educadores de arte pueden lograr medios más prometedores para aumentar la efectividad de la educación de arte. Los miembros de estos polos se han opuesto durante bastante tiempo y con frecuencia, como a menudo sucede cuando dos partidos luchan por el poder o la influencia, radicalizando sus respectivas posiciones. ¿Cuáles son los argumentos que ofrecen cada uno de ellos para apoyar sus ideas? ¿Qué es lo que se está debatiendo? Y ¿qué podemos esperar, razonablemente, que ofrezca la investigación a este campo?

En primer lugar, hay que recordar que la educación de arte es un campo de práctica educativa que no tiene tradición investigadora, científica o similar comparable a la de la psicología, sociología o cualquiera de las ciencias «duras». Los educadores de arte «crecen» dentro de los ámbitos de la educación y del arte. A menudo, su bagaje consiste en el aprendizaje artístico obtenido en escuelas especializadas en arte o en las especializaciones en arte en las facultades y universidades. Este aprendizaje, en general, no tendía, y no tiende, a desarrollar demasiada comprensión de la enseñanza. Además, no tiende a desarrollar habilidades analíticas en la utilización del lenguaje o la teoría. Así, no debe extrañarnos que quienes han aprendido en esta tradición consideren que la investigación en la educación de arte es un intruso incómodo, que de alguna manera no pertenece a la familia del arte.

La sospecha ante el intruso no es lo único que objetan quienes conciben la investigación, especialmente el tipo de investigación orientado al estudio de la creatividad humana, como antagónica al propio proceso que intentan comprender quienes la utilizan. Se afirma que la creatividad se desarrolla mejor cuando se protege con un manto de misterio. Arrojar un haz de luz sobre la misma, iluminar cada hendedura y cada grieta es quitarle el ímpetu a la creatividad. En definitiva, algunos creen que la creatividad —un importante objeto de interés para los educadores de arte durante años— no se puede comprender.

Quienes argumentan contra la investigación en la educación de arte continúan afirmando que la investigación científica (el tipo de investigación en el que se piensa con mayor frecuencia y el que más se rechaza) emplea herramientas que yerran el tiro cuando se trata del arte. Se afirma que el arte opera precisamente en aquellos dominios de la experiencia y la comprensión humanas donde las herramientas científicas —tests, mediciones, estadísticas y demás— son irreflexivas. Si se quiere comprender el desarrollo artístico, o el propio arte, se debe utilizar el arte o modos de investigación artísticamente válidos. Intentar utilizar recursos artísticos adecuados en el laboratorio de física es entender mal el arte y, lo que

es peor, maleducar a los niños. En definitiva, la principal objeción a la investigación en la educación de arte se apoya, quizá, sobre fundamentos epistemológicos, fundamentos que tratan de cómo alcanzan los hombres el conocimiento. Para algunas personas de este campo, los modos de conocimiento artístico no se pueden poner de manifiesto a través de modos de conocimiento a los que denominamos ciencia. Cada campo opera en su propio ámbito y éstos, en bien de la salud y desarrollo mutuos, deben mantenerse separados.

Esta tradición, aprendizaje y sistema de creencias reúnen buena parte de las objeciones a la investigación en la educación del arte. ¿Cómo se contesta a estas acusaciones? ¿Qué se replica a estas afirmaciones?

Para quienes defienden la investigación en la educación de arte, los argumentos expuestos no tienen demasiado peso. Éstos afirman, en primer lugar, que ningún área de actividad humana debe ser, en principio, un territorio prohibido en la medida en que interesa a la investigación humana. Ninguna comunidad artística permitiría restricciones al respecto de lo que los artistas pueden crear; estas restricciones no tienen cabida en una sociedad libre. Cuando se empieza diciendo «puedes estudiar esto y no puedes estudiar aquello» nadie sabe hasta dónde pueden llegar estas prohibiciones. Todos los hombres libres deben disponer de la libertad de investigar y crear. En segundo lugar, afirman que la investigación es una de las mejores maneras de poner a prueba las creencias, y que los miembros de este campo han mantenido durante demasiado tiempo creencias y prácticas basadas en pruebas muy débiles o en la carencia absoluta de pruebas. Los niños merecen nuestros mejores y más cuidadosos esfuerzos por comprender y valorar lo que hacemos por y para ellos en escuelas a las que no tienen más opción que asistir. No buscar pruebas, no ir más allá de la mera opinión, no someter las propias creencias personales a un escrutinio y examen públicos supone, con demasiada frecuencia, establecer la superstición como guía de la acción.

Atendiendo a la idoneidad de la investigación en el arte, por lo que respecta a la capacidad que un modo de investigación tiene de penetrar en otro, lo defensores de la investigación señalan que ésta no atiende a la realización de arte visual, sino a comprender algunas de las condiciones que permiten que éste surja, algunos de los modos en que el arte afecta a las personas y otras cuestiones por el estilo.

Se continúa argumentando que estas cuestiones pueden funcionar como estímulos de la investigación, y la investigación, cuando está bien diseñada, ofrece lo que debiera ser la piedra angular de la acción: el conocimiento. Cuando se desea el conocimiento, es razonable que los métodos científicos se utilicen como una herramienta útil para la obtención del mismo. En efecto, según algunos filósofos de la ciencia,[1] éste es el único modo de conseguir conocimiento, ya que es el único modo de obtener garantías de las creencias. Todas las afirmaciones de conocimiento que no se pueden poner a prueba (en principio) no se pueden garantizar y, por lo tanto, no se pueden admitir como conocimiento.

Además, dado que el conocimiento científico es teórico, es decir proposicional y predictivo, no es difícil comprender por qué debe considerarse útil este conocimiento en la educación de arte. Las proposiciones son fácilmente comunicables y, cuando son predictivas, convincentes. Así, se afirma que una de las herramientas más potentes para mejorar la práctica es la buena teoría. En la medida en que la investigación contribuye a mejorar la teoría, contribuye a mejorar la práctica en la educación de arte.

Lo que observamos en los debates entre quienes defienden y quienes condenan la investigación son concepciones distintas de lo que debería ser la educación de arte y cómo debería avanzar. Lo que vemos reflejado en el debate son diferencias de tradición, aprendizaje y creencia. No es sorprendente que la mayoría de los que se interesan por la investigación en la educación de arte sean el personal más joven implicado en este campo.

Pero a pesar de los debates que han aparecido en la bibliografía y en convenciones, todavía no está del todo claro lo que significa investigación. A fin de determinar si la investigación es una actividad adecuada en este campo, me parece razonable tener cierta idea de lo que es. Pasaremos ahora a centrarnos en este problema.

Las funciones de la investigación en la educación de arte

La investigación en la educación de arte es el intento sistemático de utilizar las habilidades de la erudición para contestar a preguntas relativas a este campo. Esta afirmación, tomada como definición, es suficientemente amplia para incluir gran variedad de actividades en el dominio de la investigación. Obsérvese que se ha definido la investigación como un esfuerzo sistemático por utilizar herramientas eruditas para contestar a preguntas; esto implica que la actividad de investigar es un acto de indagación, un esfuerzo por descubrir. No es un intento de predicar una doctrina, de hacer proselitismo ni de convertir a los miembros de este campo en una secta de creyentes de la verdad. Es un esfuerzo por entender.

Obsérvese también que la definición no limita la investigación sistemática a uno o dos campos. La investigación no se restringe de ninguna manera a la indagación psicológica, ni se limita a indagar utilizando las herramientas de las demás ciencias de la conducta. *Toda* indagación sistemática, incluyendo la ética, la política, la historia y la filosofía, puede ser adecuada para la investigación en la educación de arte. Lo importante es tener en cuenta que los rasgos distintivos de la investigación son los de problematizar o cuestionar *buscando* y *resolviendo*, y aquellos en los que la búsqueda está marcada por la atención y la sistematización. Lo que la investigación educativa distingue en la educación de arte no es la diferencia entre lo científico y lo no científico sino las diferencias entre lo casual, lo analítico y lo minucioso.

La investigación científica se orienta a describir, explicar, predecir y, cuando

es posible, controlar los fenómenos empíricos. El término «empírico», que procede del griego *empeiria*, significa simplemente experiencia. La investigación científica se ocupa de aquellos fenómenos que están sujetos a nuestra experiencia, aquellos fenómenos accesibles a nuestros sentidos.

En el mundo del estudio científico pueden llevarse a cabo, principalmente, dos tipos de investigación: la investigación descriptiva y la experimental. La investigación descriptiva pretende proporcionar una clarificación y explicación de las condiciones tal como son. Los estudios de población, de las características de los profesores de arte y de las características del arte infantil son ejemplos de investigación descriptiva. En estos estudios no se lleva a cabo ningún intento de intervención; no se intenta alterar el estado de cosas existente sino describirlo minuciosamente y con precisión. Cuando la investigación se realiza de este modo, lo que se lleva a cabo es un estudio de estado, un estudio del estado de un conjunto de lo que se denomina características o variables concretas.

Pero se puede realizar investigación descriptiva al margen de los estudios de estado; por ejemplo, planteándose qué características se relacionan con otras características. Se podría preguntar: ¿están los rasgos personales de feminidad relacionados con características masculinas o femeninas en las producciones artísticas? Para contestar esta pregunta se podría realizar un estudio de correlaciones en el cual se obtendrían las puntuaciones de los tests de feminidad de una población de artistas o estudiantes de arte y otra serie de clasificaciones según las características femeninas o masculinas de su arte. Una vez obtenidas estas puntuaciones, tanto de las personas como de su arte, se podrían calcular los coeficientes de correlación para determinar el grado de asociación entre ambas.

Se debe resaltar que la investigación descriptiva no intenta en modo alguno alterar un estado de cosas, sino descubrir en qué consiste. Mis propios estudios, de los que se informa en los capítulos 2 y 5, son ejemplos de investigación descriptiva en la educación de arte.

La investigación experimental, en contraste con la investigación descriptiva, intenta determinar los efectos de un tratamiento en un grupo de población. ¿Afectan los concursos de arte a la calidad del arte que los niños realizan en clase? ¿Afectan los concursos a la satisfacción que los niños obtienen del arte y a su autoconcepto como jóvenes artistas? La respuesta a estas preguntas requiere que se ponga a prueba un tratamiento experimental, en este caso un concurso artístico, y se comparen sus efectos sobre los niños con los de un grupo de niños que no hayan participado en un concurso durante un período de tiempo similar. Si las demás características son iguales en los dos grupos (edad, inteligencia, nivel socioeconómico y otras variables que podrían afectar a la realización del estudiante), sería posible, en principio, obtener experimentalmente respuestas a estas preguntas. De momento, sólo tenemos unos débiles datos empíricos para apoyar *o rechazar* la creencia de que los concursos son perjudiciales (o beneficiosos) para el desarrollo artístico del niño.

Así, en la investigación experimental lo que se pretende es identificar relaciones causales introduciendo en la situación lo que se conoce como tratamiento experimental, esto es, una nueva forma de motivación, un nuevo método de enseñanza, una serie de recompensas y demás. Se ha establecido una lógica sistemática de investigación experimental que permita que tanto los productores como los consumidores de investigación eviten las trampas de un diseño de investigación erróneo, como la excesiva generalización u otros errores similares.[2] El problema del diseño de cualquier investigación, descriptiva o experimental, está en indagar de tal modo que se reduzcan las explicación contrarias para los resultados que se han obtenido. Se debe pretender diseñar estudios de investigación suficientemente minuciosos para que sus conclusiones sean fiables. Continuaremos reflexionando sobre la investigación científica en la educación de arte, pero, de momento, bastará con observar los dos tipos principales de investigación científica, el descriptivo y el experimental, y las diferencias entre ellos.

La investigación en tradiciones humanísticas como la filosofía y la historia es de carácter sumamente diverso. La indagación filosófica en la educación de arte puede tratar de cuestiones como «¿cuál es el lugar del arte en la educación?» o como «¿qué es lo que plantea el concepto de arte de Herbert Read que no aparece en el de John Dewey y cómo se proyectan en la enseñanza sus respectivas concepciones del arte?». La indagación filosófica en la educación de arte se orienta a ofrecer y afirmar ciertos valores de la educación de arte y a clarificar el lenguaje que otros utilizan cuando hablan del arte en la educación. El primer tipo de actividad filosófica es de carácter normativo; propone cuestiones de valor. El segundo es analítico; intenta clarificar el significado. Aunque estas categorías de ningún modo están separadas tienen una importancia suficientemente distinta para que se justifique su diferenciación.

Pueden hallarse trabajos filosóficos normativos en la educación del arte en los escritos de John Dewey,[3] Herbert Read,[4] Harry Broudy[5] y Frances Villemain.[6] Pueden hallarse trabajos filosóficos analíticos en los escritos de Nathaniel Champlin,[7] David Ecker,[8] y Ralph Smith.[9] Una vez más, el objetivo de estos estudiosos es atender seriamente a los problemas de la educación de arte para alcanzar una comprensión más amplia. Sus esfuerzos son aventuras creativas diseñadas para ofrecer nuevos significados en este campo.

La erudición histórica, aunque relativamente rara en la educación de arte, intenta generalmente ayudarnos a no perder la memoria. Un campo sin memoria de su pasado corre siempre el peligro de redescubrir la rueda. La comprensión del pasado desarrolla el sentimientos de gratitud y de respeto. La función de los historiadores es clarificar ese pasado y ponerlo en consonancia con el presente. Harry Beck Green,[10] Robert Saunders,[11] John Keel[12] y Fred Logan[13] son algunos de los que nos han ayudado a mantener vivo el pasado. En efecto, lo que caracteriza el trabajo de todos estos hombres, ya hicieran una obra cien-

tífica o humanística, es el cuidado, la creatividad y la habilidad con que abordaron su tarea. Su principal objetivo era conocer, *crear* conocimiento formal sobre el tema de su indagación. A diferencia de otros estudiosos en este mismo campo, ellos no creen que existan verdades *a priori* en las soluciones a problemas de la educación de arte.

Otra característica del trabajo erudito en la educación de arte es la utilización de habilidades técnicas y de términos con los que se realiza y presenta ese trabajo. Para muchos, la utilización de lenguaje técnico es una jerga excesiva. Y, al respecto de algunas pseudoinvestigaciones, esta valoración es adecuada. Es muy frecuente hallar material publicado con pretensiones de erudición pero que al, inspeccionarlo más atentamente, resulta ser una mera impostura. Los términos técnicos tienen un lugar, un lugar necesario, en la investigación porque proporcionan un grado de precisión que el lenguaje corriente no posee. Los términos corrientes del lenguaje diario son frecuentemente imprecisos. A menudo, están cargados con una amplia gama de significados. Por ejemplo, ¿qué significa creatividad? ¿Qué significa desarrollo estético? ¿A qué se alude con el término autoexpresión? Estos términos pueden utilizarse en un discurso corriente pero pierden buena parte de su utilidad cuando se requiere precisión. Para adquirir precisión, se deben introducir términos especiales que tengan significados claramente definidos. Precisamente debido a su tecnicidad, una persona sin el bagaje apropiado difícilmente comprenderá estos términos. Por esta razón, entre otras, algunas personas de este campo desacreditan su utilización e intentan reducirlos a jerga. Resulta paradójico que, para quienes no pueden «leer» el lenguaje del arte contemporáneo, éste resulte también una jerga. Ahora parece que el zapato está en el otro pie.

Quizás uno de los aspectos más incomprendidos dè la investigación científica en la educación de arte es el significado y función de la teoría dentro del problema de la investigación. Por supuesto, es posible llevar a cabo una investigación sin invocar la teoría. Pueden plantearse cuestiones como «¿cuántos profesores de arte hay en los Estados Unidos?, y ¿ha ido variando la cantidad cada año durante los últimos diez años?». Este tipo de preguntas no imponen, por sí mismas, ningún trasfondo teórico. El problema trata sencillamente de la obtención de datos. En este sentido, este tipo de indagación no produce principios, declara simplemente los hechos como un acontecimiento histórico.

Los usos de la teoría

Si se requieren principios, ideas con significado duradero que puedan explicar o predecir, y que puedan utilizarse como guías razonables para la acción, entonces es preciso empezar con una serie de ideas que parezcan plausibles pero que haya que poner a prueba a fin de obtener justificaciones. La teoría científi-

fica consta de una serie de creencias expresadas en forma de afirmaciones que describen y explican supuestamente cierta serie de fenómenos empíricos, las cuales, en principio, están sujetas a verificación o refutación a través del examen empírico. Así, las afirmaciones teóricas ofrecen una red intelectual general fuera de la cual continúa la investigación empírica útil. El empirismo ciego, esto es, la simple observación de hechos, no producirá por sí mismo ninguna buena idea. Se deben tener algunas ideas directrices que relacionen los hechos entre sí y les den sentido. En los estudios de investigación empírica más útiles existe una serie teórica de ideas a partir de las cuales se plantean los problemas de interés. El problema del investigador es identificar una situación que de algún modo pondrá a prueba la creencia teórica. La hipótesis, una deducción lógica de una teoría, ofrece esta posibilidad. La hipótesis no es más que una afirmación que predice una consecuencia en una situación concreta. El investigador no sólo se interesa por la verdad o falsedad de una hipótesis concreta sino también por la teoría de la cual se obtendrá la confirmación de la hipótesis. En definitiva, la confirmación de la verdad de una hipótesis es simplemente un paso en el camino para afirmar la verdad (utilidad) de la teoría de la que derivó.

Para clarificar este punto me remitiré a un ejemplo. Supongamos que creemos que la ansiedad tiende a restringir la capacidad del niño para realizar una exploración imaginativa, que cuando los niños están angustiados les da miedo explorar el mundo, incluso su propio mundo mental, y que, por lo tanto, prefieren las ideas más seguras, las que conocen mejor. Supongamos, también, que si el profesor incentiva la fantasía y los compañeros del niño le apoyan se facilitará el uso infantil de la fantasía y los resultados de este uso se pondrán de manifiesto en su arte. A partir de estas suposiciones, una sobre los efectos de la ansiedad y la otra sobre los efectos de la fantasía, se podrían crear situaciones experimentales en las que, pongamos por caso, una clase de estudiantes estaría en un entorno que tendería a ser restrictivo y angustiante mientras en otra clase se animaría a que los niños realizaran juegos teatrales, sociodramas y otras formas de actividad imaginativa. Se formularía la hipótesis de que los dibujos realizados por niños del grupo que hacía teatro recibirían de los jueces puntuaciones más altas en calidad imaginativa que los dibujos realizados por los niños del entorno angustiante.

Para llevar a cabo este tipo de experimento se deberían tener en cuenta diversas variables con el fin de asegurarse de que los resultados iban a ser fiables y válidos. Por ejemplo, sería preciso asegurarse de que las características de los dos grupos fueran comparables. Sería preciso juzgar los dibujos tras haberlos mezclado al azar sin que los jueces supieran qué niños los habían realizado. Sería preciso que el tipo de materiales utilizados y la cantidad de tiempo del que los niños dispusieron fueran los mismos y sería preciso que los jueces realizasen su clasificación de los dibujos de forma independiente, esto es, individualmen-

te, no en grupo. En este sentido, sería posible determinar en qué medida podrían juzgarse de forma fiable los dibujos. Finalmente, sería útil repetir el experimento invirtiendo el tratamiento en los grupos para determinar si los resultados obtenidos en el primer experimento se mantenían en el segundo. Sería preciso tratar estadísticamente las puntuaciones que los jueces asignaran a los dibujos a fin de descubrir si alguno de los resultados del experimento podía haber sido resultado del azar.

Pero el aspecto más importante a recordar es que al investigador no le interesan sólo los efectos de la ansiedad y de la interpretación teatral en la vida imaginativa de los niños de los dos grupos concretos descritos. Le interesan sus efectos en general, esto es, en los niños de características similares. La hipótesis sólo es una predicción de lo que se espera que suceda en una situación *concreta*, pero utiliza las pruebas de esa situación particular como medios para afirmar o refutar su teoría general.

Ahora que ya he ofrecido este ejemplo, me gustaría señalar que yo no toleraría ningún experimento educativo que intentara generar ansiedad en los niños para objetivos experimentales. He utilizado este ejemplo por su efectividad. Pueden obtenerse similares resultados disponiendo sólo de un tratamiento experimental, el tratamiento de interpretación teatral. Aunque los resultados probablemente no serían tan drásticos, una de las consideraciones en toda investigación relativa a los seres humanos es la consideración ética. Ni en nombre de la ciencia ni en el del arte debe sacrificarse una consideración de este tipo.

La investigación en la educación de arte, como la investigación en la educación, puede generarse a partir de dos contextos distintos. Uno de estos contextos se denomina investigación generada en el campo, y el otro investigación generada en la disciplina. Antes de describirlos me gustaría destacar que no existe una línea clara entre las diferencias que voy a trazar; son simplemente una cuestión de énfasis.

En la investigación generada en el campo, los problemas de los estudios se formulan desde fuera de las necesidades concretas de la práctica educativa. Se plantean cuestiones que, por lo general, se acercan al tipo de cuestiones o problemas a los que se enfrentan los profesores de arte o, por ejemplo, quienes desarrollan el currículum al tratar con sus respectivas responsabilidades. Preguntas como «¿aumentan los concursos la calidad artística de la obra de arte del estudiante?», «¿afecta al aprendizaje artístico la agrupación por clases según la capacidad artística?», «¿la utilización de demostración en la enseñanza de arte afecta al tipo de producto que realizan los niños?», «¿la calificación del arte afecta a las actitudes de los estudiantes hacia el arte?» son ejemplos de preguntas que se podrían considerar generadas en el campo. En principio, ser capaz de plantear estas preguntas en el ámbito de la investigación sugiere que el investigador ha tenido algún contacto con escuelas y con los problemas de la enseñanza. La investigación que se lleva a cabo en este sentido se orienta a la resolución de estos problemas.

La investigación generada en la disciplina es una investigación cuyo objetivo principal no es resolver problemas de la práctica sino resolverlos dentro de la disciplina. Un educador de arte orientado psicológicamente podría plantear preguntas sobre los efectos del refuerzo variable en el aprendizaje artístico. Este tipo de cuestión podría no tener una relación especial o directa con la enseñanza de arte pero podría tener especial valía para una persona interesada por el perfeccionamiento de la teoría del refuerzo y su aplicación a conductas en campos no verbales. Una pregunta generada en la disciplina, dentro de la historia, podría tratar de la función de las artes visuales diseñadas para americanizar a la gran cantidad de niños inmigrantes que entraron en las escuelas de 1895 a 1910. Una vez más, una pregunta como esta podría no tener que ver con ningún problema concreto de la práctica actual en este campo pero podría ser sumamente útil para ayudar a que los historiadores de la educación americana tuviesen una imagen más completa de cómo se utilizaron los diversos campos de estudio para enfrentarse a los problemas de aculturación.

Distinguir entre cuestiones generadas en el campo y cuestiones generadas en la disciplina no supone decir que las primeras son útiles y las segundas no lo son. Las cuestiones investigadas sobre bases exclusivamente eruditas pueden aportar ideas importantes para la práctica. Además, en mi opinión, la educación de arte debe ser suficientemente amplia para fomentar un gran abanico de actividad investigadora bajo sus alas. La distinción entre investigación generada en el campo e investigación generada en la disciplina es básicamente de intención y de historia. De intención, porque los motivos del investigador afectan al carácter de la conclusión y al estilo de la investigación; de historia, porque la fuente del problema, ya esté relacionado con el campo o con los problemas de una disciplina concreta, afecta a cuál de los dos tipos de indagación dominará.

Las distinciones que se han trazado entre investigación generada en el campo y en la disciplina están relacionadas con las diferencias entre investigación orientada a la decisión e investigación orientada a la conclusión. Describiendo estas diferencias Cronbach y Supper dicen:

> Proponemos distinguir las investigaciones orientadas a la decisión de las investigaciones orientadas a la conclusión. En un estudio orientado a la decisión se pide al investigador que ofrezca la información que se precisa para tomar una decisión; por ejemplo, un administrador de escuela, un político gubernamental, el director de un proyecto para desarrollar un nuevo manual de biología, o similares... Por otro lado, el estudio orientado a la conclusión toma la dirección de los compromisos y corazonadas del investigador. Quien toma la decisión educativa puede, como máximo, incitar el interés del investigador por un problema. Este último formula su propia cuestión, normalmente una cuestión general más que una cuestión al respecto de una institución concreta.[14]

Para ser justos debería señalarse que quienes en la educación dan mayor im-

portancia a la investigación generada en la disciplina —no sólo en la educación de arte sino también en otros campos— tienden a concebir como principal grupo de referencia a los estudiosos que trabajan dentro de la disciplina en la cual se ha planteado el problema. Bastante a menudo los resultados de esta investigación no se publicarán en revistas dirigidas a quienes ejercen la educación sino en revistas dirigidas a otros estudiosos que normalmente trabajan en universidades. Por esta razón, el estilo del artículo, el carácter del lenguaje, la utilización de ejemplos, están seleccionados no con la intención de aclarar problemas de la práctica sino con la intención de contribuir a la teoría en un campo de erudición. En consecuencia, tanto la utilidad como la importancia de este tipo de informes no son idénticos para los miembros de ambos campos.

Ya he señalado algunos de los problemas que se plantean en la investigación para la práctica; permítaseme que hable más directamente de estos problemas.

Algunas limitaciones de la investigación científica

En primer lugar, por lo que respecta a la investigación científica en la educación de arte, se dispone de mucha más investigación descriptiva que experimental. Esto es en muchos sentidos curioso ya que el tipo de conocimiento más útil para orientar la práctica educativa no es una simple descripción de un estado de cosas sino la identificación de relaciones causales. Como educadores, no nos interesa tanto comprender a los niños como intentar que se desarrollen. La investigación más útil para incentivar el desarrollo es la que indique las posibles consecuencias de una acción educativa concreta. Este conocimiento se podrá obtener con mayor probabilidad mediante estudios experimentales. Una de las razones por las que en la educación los estudios experimentales no son tan habituales como los estudios descriptivos reside en la complejidad que aquéllos requieren. Realizar un estudio experimental requiere estudiantes sobre los cuales se pueda proyectar una situación experimental. Además, la investigación experimental requiere una serie de controles de investigación que son complejos y generalmente más difíciles de conseguir que los que precisa el trabajo descriptivo.

Un segundo tipo de problemas relacionados con la investigación científica en la educación tiene que ver con el hecho de que casi toda ella es de naturaleza estadística. Aunque las conclusiones estadísticas son útiles, son aplicables a grupos, no a individuos. Lo que es válido con cierto nivel de probabilidad para un grupo de sesenta niños de nueve años que viven en un barrio de clase media alta, podría ser o no válido para la niña de nueve años Susie Riggs que vive en un barrio similar. Y es con Susie Riggs en concreto, que está en cuarto curso, con quien tiene que trabajar Miss Sharington, profesora de cuarto curso de la Escuela Beechwood. En un análisis final, la profesora debe decidir. Esta deci-

sión —si es decisión— requiere que los hallazgos de la investigación se transformen ingeniosamente para que encajen con la realidad concreta de la vida en una determinada clase. No infravaloremos la magnitud de esta tarea. El profesor se enfrenta a una situación inestable: los niños cambian, sus intereses se modifican, las propias actitudes y necesidades del profesor cambian a través del tiempo. Dentro de esta esfera caleidoscópica, el profesor, si va a aplicar los hallazgos de la investigación, debe ser capaz de reconocer en qué casos los hallazgos de la investigación o las ideas que están detrás de ella pueden aplicarse y, a continuación, debe ser capaz de inventar una situación de modo que los hallazgos o ideas de la investigación tengan una aplicación eficaz, lo cual no es en absoluto una tarea fácil.

Una tercera limitación de la investigación científica en el campo de la educación tiene que ver con el hecho de que buena parte de la investigación está orientada a los hechos, no a los valores. Con esto quiero decir que la indagación científica, descriptiva o experimental, proporciona conclusiones sobre el mundo tal y como es. Estas indagaciones no ofrecen conclusiones sobre lo que debe ser. Así, la ciencia puede ayudarnos a comprender lo que se desea pero no nos puede decir que es deseable. Para ello, debemos dirigirnos a la investigación en campos humanísticos.

Pensemos por un momento que un investigador de educación de arte ha dirigido una serie de experimentos a través de los cuales ha descubierto cómo aumentar unas cinco veces las capacidades creativas de los estudiantes. Estos hallazgos no tendrían implicación alguna para la educación de arte a menos que se creyera que el desarrollo de la creatividad es un objetivo educacional valioso. Esto sólo quiere decir que lógicamente no se puede deducir una conclusión válida sin haber establecido primero una premisa válida, una serie de ideas de lo que se pretende y en cuya consecución se trabaja.

Esta perogrullada, aparentemente obvia, no sería digna de ser mencionada si no fuera por las numerosas veces que he leído informes de investigación que terminan con un capítulo titulado «Implicaciones para la educación de arte». De algún modo, el investigador se saca del sombrero, *postfacto*, una serie de valores que intentan dar a sus conclusiones cierta importancia educativa. Los valores deben preceder a la indagación; en efecto, la propia indagación ofrece hechos que adquieren importancia *educativa* debido a su relación instrumental con valores educativos: si no hay valores, no hay importancia.

Un cuarto problema que rodea la investigación en educación, incluyendo por supuesto la investigación en educación de arte, no es un problema de principios sino de práctica. Como he mencionado anteriormente, la mayoría de investigadores trabaja en contextos universitarios. La investigación del arte como campo de práctica opera en escuelas básicas o secundarias. La separación entre la universidad y las escuelas inferiores tiene cierta cantidad de consecuencias

para la investigación y para su difusión. En primer lugar, como muchos de los que se dedican a la investigación tienen poco contacto con las escuelas, los investigadores tienden a descuidar los problemas más significativos de este campo, incluso cuando sus cuestiones se generan en él. Tanto las universidades como las escuelas inferiores están interesadas por la educación, pero lo hacen en campos distintos y obtienen sus reconocimientos de distintas audiencias. El aislamiento físico e intelectual de la universidad respecto de las escuelas hace que la relación sea difícil. Demasiado a menudo el investigador entra en la escuela como un extraño, alguien que llega para obtener datos y marcharse lo más rápidamente posible. Un relación como ésta no conduce al tipo de comprensión que para ambos supondría la identificación de problemas importantes de la enseñanza o la interpretación penetrante de los datos una vez recogidos y analizados. Los investigadores que tienen poco contacto con las escuelas, excepto como visitantes recolectores de datos, tienden a ser ingenuos al respecto del significado educativo de las conclusiones de la investigación.

Una de las consecuencias más perjudiciales de la separación intelectual entre la universidad y la escuela es, acaso, el hecho de que esta separación está reforzada por asociaciones profesionales y revistas especializadas. Las asociaciones de investigadores universitarios proporcionan un público profesional a quien se informa de los resultados de la investigación. Quienes trabajan en la escuela y quienes ejercen la educación tienen otro público. Esas asociaciones profesionales desarrollan sus propios sistemas y sus propias formas de reconocimiento y crean una red profesional para avanzar dentro de un campo. En la comunidad investigadora raro es el criterio de reconocer en qué medida un estudio concreto o una serie de estudios mejora la práctica. A menudo se le honra por otras razones: su contribución a la teoría, la sofisticación de su diseño y demás. En definitiva, los mecanismos sociales que rodean a la comunidad investigadora sirven como amortiguador entre ésta y los problemas y prácticas de las escuelas.

Pero existe cierta ventaja en la separación, cuando es moderada. La inmersión total en los problemas de la clase puede tener el efecto perjudicial de enfrentarse continuamente con lo inmediato; el investigador podría no ser capaz de dar un paso atrás a fin de ganar perspectiva sobre lo que está ocurriendo en la escuela. Un interés muy estricto por los problemas inmediatos de la práctica reduce la investigación a un tipo de función servicial que le puede restar imaginación. Como señaló Alfred North Witehead: «Imponer límites a la especulación es traicionar al futuro». Después de todo, la universidad no sólo debe atender a los problemas que apremian al presente, sino que debe ofrecer también, tanto a los estudiantes como a la sociedad en general, una demostración del alcance de la mente del hombre. Lo que trato de advertir, al respecto de la investigación en la educación de arte, es el peligro de dejarse seducir por intereses,

problemas y afiliaciones que conducen a cuestiones que están al margen de las que incentivan la educación del arte como terreno de práctica. No estoy reclamando una menor investigación generada en la disciplina en educación de arte; estoy proponiendo que la investigación generada en la disciplina preste alguna atención, como mínimo durante cierto tiempo, al campo de la práctica en el que su trabajo finalmente va a ser útil. También estoy proponiendo que se desarrollen contactos y comunicaciones significativas con miembros del campo de la práctica para que esa investigación pueda alcanzar cierto nivel.

Existen otras dificultades en torno a la investigación en la educación que merece la pena mencionar brevemente. Una de ellas es el hecho de que aunque hemos desarrollado en la investigación algunos instrumentos relativamente precisos para medir los resultados educativos, hemos prestado relativamente poca atención al problema de medir, o incluso describir, con cierta atención el lugar donde se ejerce la práctica educativa. Shulman[15] describe esta situación minuciosamente cuando dice: «El lenguaje de la educación y las ciencias de la conducta tienen gran necesidad de una serie de términos para describir los contextos que sean tan articulados y funcionales como los que ya se poseían para caracterizar a los individuos».[16] Continúa diciendo:

> Un ejemplo que resulta familiar para todos los educadores es el uso continuo de términos tan amplios como «desfavorecido» o «desaventajado» para caracterizar los contextos de muchos niños de grupos minoritarios. Etiquetar un entorno como «desaventajado», por supuesto, comunica muy poco significado sobre las características de ese contexto. Los educadores parecen incapaces de avanzar más allá de una dicotomía simple como «aventajado-desaventajado». Los estudiosos y críticos de la investigación se han dado cuenta hace tiempo que incluso aquellas pocas categorías que intentan describir contextos como la clase social, han sido notablemente ineficaces para concretar las diferencias de evolución significativas en las historias personales de los individuos.[17]

Shulman identifica la necesidad de desarrollar un método preciso para caracterizar el marco educativo. ¿Cómo es la clase de arte? ¿En qué se diferencian las distintas clases? ¿Cuáles son las funciones de los estudiantes y del profesor en estas clases? ¿Cómo se estructuran estos marcos? ¿Pueden caracterizarse las clases con respecto a su tono emocional? ¿A su competitividad? ¿A su sentido de afiliación entre estudiantes? ¿A su interés por el trabajo serio? Todavía no hemos aprendido cómo hacer estas descripciones, probablemente porque lo que nos ha preocupado ha sido desarrollar mediciones de resultados adecuadas. En efecto, incluso las descripciones de tratamientos educativos reciben poca atención en la bibliografía de investigación. Al revisar los estudios de investigación experimental que aparecieron en los volúmenes de dos años del *American Educational Research Journal*, hallé que se dedicaba unas cuatro veces más espacio a describir los hallazgos de un estudio que a describir el tratamiento experimen-

tal. Es obvio que la posibilidad de replicar estudios para poner a prueba la validez de sus conclusiones sea tan escasa, dado que existe tan poca información al respecto de cómo se preparó el estudio.

Otra limitación de la investigación experimental actual se halla en la brevedad del tratamiento utilizado. En la misma revista de investigación experimental observé que la cantidad media de tiempo dedicado al tratamiento experimental era de cuarenta y cinco minutos. En otras palabras, la mayoría de los estudios mencionados de los volúmenes correspondientes a dos años, de una de las revistas de investigación más influyentes de la educación estadounidense, dedicaba menos de una hora de tiempo a las condiciones experimentales. Conseguir que se produzcan cambios educativos importantes en tan breve período de tiempo requiere que el tratamiento sea sumamente enérgico, que tenga algo de experiencia límite o de acontecimiento traumático. Ninguna de estas condiciones es característica de la experimentación educativa. Cuando no se producen este tipo de condiciones, se necesitan herramientas muy sofisticadas para medir los resultados. Cuando los efectos son mínimos, se necesitan instrumentos de medida altamente sensibles para detectarlos. También esto es poco frecuente en la investigación educativa. ¿No es asombroso, pues, que la mayoría de los experimentos educativos no produzcan diferencias significativas? Y cuando las diferencias alcanzan significación, se trata de significación estadística; esto es, que no pueda suceder por azar con cierto grado de probabilidad. Lo cual no es lo mismo que la significación educativa, ya que ésta no puede determinarse mediante el uso de probabilidades estadísticas sino mediante la aplicación de valores educativos.

Dadas estas limitaciones y problemas generales en torno a la investigación y a la comunidad investigadora, ¿no está justificado el rechazo de la investigación en la educación de arte como un recurso útil para la mejora de la práctica? Creo que no. No hay duda de que la investigación tiene limitaciones, especialmente la investigación científica, en la educación de arte. Pero en ningún campo de investigación, práctico o teórico, puede ofrecer todas las respuestas a los problemas de la educación de arte. Lo que creo que debemos evitar es el pensamiento confuso y los sentimientos frívolos. Creo que es tan erróneo menospreciar las contribuciones de la investigación en la educación de arte como sobrevalorarlas.

Las contribuciones de la investigación científica

¿Qué son posibles contribuciones? ¿De dónde proceden? ¿Qué relación tienen con la práctica? Una contribución obvia de la investigación, especialmente la investigación descriptiva, es su capacidad de ofrecer al campo manifestaciones de hechos. ¿Cuántas escuelas secundarias ofrecen programas de arte a los estudiantes? ¿Qué porcentaje de estudiantes cursan arte en la escuela secundaria? ¿Ha cambiado este porcentaje a lo largo del tiempo? ¿Cuáles son las caracterís-

ticas de quienes deciden ser educadores de arte? ¿Son distintas de las de quienes se dedican a otros campos artísticos? ¿Qué saben los estudiantes sobre historia del arte o sobre métodos de producción artística?

Los estudios descriptivos empíricos y minuciosos han contestado y contestan a estas preguntas. Determinar qué son los hechos es la tarea adecuada de la investigación empírica. Con información precisa pueden tomarse decisiones educativas mejores. No tiene ninguna ventaja confiar en la opinión cuando se puede confiar en los hechos. Así pues, está claro que una contribución importante de la investigación empírica a la práctica de la educación de arte es dar a conocer los hechos a quienes ejercen la práctica de modo que puedan tomar decisiones basadas en ideas precisas.

Un segundo tipo de contribución de la investigación, especialmente la investigación filosófica de carácter analítico, es la de ayudar tanto a quienes ejercen como a los estudiosos a que examinen con mayor atención el significado de las manifestaciones de teóricos de este campo. La principal responsabilidad de la filosofía orientada de forma analítica es la de clarificar el significado. La bibliografía de la educación de arte requiere especialmente este tipo de clarificación. Como muchos de quienes escriben en este campo no se han podido beneficiar de un aprendizaje teórico riguroso, buena parte de la bibliografía adolece de errores lógicos, generalización excesiva, formulación de eslóganes y utilización del lenguaje vaga y ambigua. ¿Qué significa una buena enseñanza de arte? ¿Qué queremos decir con la frase «desarrollar la creatividad infantil a través del arte»? ¿Qué queremos decir con el término «arte»? ¿Es un término descriptivo o un término valorativo? ¿Llamamos arte a lo que los niños producen cuando pintan o esculpen? ¿O nos referimos a un tipo muy especial de logro humano? Las respuestas a estas preguntas no están en absoluto claras. Lo que está claro es que diferentes teóricos emplean estos términos y frases de modos distintos. Mientras estos términos no se examinen, los significados que se obtengan de ellos seguirán sin estar claros. Una de las contribuciones importantes que la investigación filosófica puede ofrecer es la clarificación del lenguaje en la investigación de arte, es desnudar el lenguaje de modo que el pensamiento que contiene trascienda.

La contribución más significativa que puede hacer la investigación en la educación de arte a la práctica educativa en este campo reside, quizá, no tanto en los hallazgos que dicha investigación proporciona sino en los modelos teóricos que generan los investigadores en sus esfuerzos por comprender. Como he afirmado en capítulos anteriores, el sistema de referencia que se utiliza para enfrentarse al mundo funciona como una plantilla o pantalla a través de la cual se ve el mundo. Las plantillas y las pantallas no sólo admiten, sino que restringen ciertos aspectos del mundo. Además, sirven para organizar la experiencia de manera que ésta adquiera significado. Pero ¿qué tienen que

ver las plantillas y las pantallas, que después de todo son términos metafóricos, con las contribuciones de la investigación a la práctica? Sencillamente esto: la principal contribución que la investigación proporciona a la práctica no está en los resultados concretos de indagaciones concretas, sino en las ideas destacadas que genera tal indagación. Lo que tiene mayor efecto en la práctica es la teoría que ofrece la base para la investigación. Estas teorías proporcionan las principales estructuras de referencia para nuestra interpretación de la experiencia y para la experiencia en sí. En este sentido, la teoría funciona como una plantilla, admitiendo y rechazando cierto tipo de datos en función de los términos y concepciones de la teoría. En efecto, incluso las cuestiones que deciden formularse los investigadores están profundamente afectadas por las teorías que defienden.

Quizá la explicación más brillante de este fenómeno es la que ofrece la obra de Thomas Kuhn. Afirma que los paradigmas que utilizan los científicos determinan la naturaleza de su trabajo. Los científicos tradicionales, como he indicado al comentar la creatividad, trabajan *dentro de* paradigmas aceptados. Ellos ven los problemas científicos como un *rellenar* los huecos del conocimiento dentro de la estructura teórica de la que ya se disponía. Kuhn escribe:

> La ciencia tradicional, la actividad a la que la mayoría de científicos dedican inevitablemente casi todo su tiempo, se fundamenta en la concepción de que la comunidad científica sabe cómo es el mundo. Buena parte de los éxitos de esta iniciativa derivan de la voluntad que tiene la comunidad de defender esta concepción, aunque sea con un coste considerable. La ciencia tradicional, por ejemplo, rechaza a menudo novedades fundamentales porque éstas son necesariamente subversivas frente a sus compromisos básicos. No obstante, en la medida en que estos compromisos retienen cierta arbitrariedad, la propia naturaleza de la investigación tradicional garantiza que no se podrá suprimir la novedad durante mucho tiempo. Algunas veces un problema normal, que debiera solucionarse mediante normas y procedimientos conocidos, se resiste al reiterado envite de los miembros más capaces del grupo al que le compete dicho problema. En otras ocasiones, una pieza del equipo diseñada y construida con el objetivo de desarrollar una investigación normal no consigue llevar a cabo lo que se preveía y manifiesta una anomalía que, pese a intentos repetidos, no encaja con las expectativas profesionales. De esta y otras formas, además, la ciencia normal se extravía repetidamente. Y cuando lo hace —esto es cuando la profesión ya no puede evadir las anomalías que subvierten la tradición de la práctica científica existente— entonces empiezan las investigaciones extraordinarias que llevan a los profesionales, como mínimo, a una nueva serie de compromisos, a nuevas bases para la práctica de la ciencia.[18]

Algunos científicos, a los que Kuhn denomina científicos revolucionarios, no pretenden simplemente rellenar huecos dentro de los límites impuestos por teorías previas, sino construir nuevas teorías o paradigmas —como las llama Kuhn— a partir de las cuales pueden surgir nuevas cuestiones esperanzadoramente más creativas. Por lo tanto, Kuhn afirma que el progreso científico avanza

no como un montón de ladrillos colocados uno encima del otro sino por la sustitución de viejas estructuras por otras nuevas. Estas estructuras nuevas, por continuar con la metáfora, ofrecen vistas nuevas y diferentes a través de las cuales puede *construirse* la realidad. Pero dejemos que sea el propio Kuhn quien hable:

> Cada una de ellas requirió que la comunidad rechazase una teoría científica honrada durante un tiempo en favor de otra incompatible con ella. Cada una de ellas provocó un cambio posterior en los problemas de que se disponía para el escrutinio científico y en las pautas mediante las cuales la profesión determinaba lo que debía considerarse un problema admisible o un problema-solución legítimo. Y cada una transformó la imaginación científica de un modo que, a la larga, sólo precisaremos describir como una transformación del mundo en el cual se realizó el trabajo científico. Estos cambios, junto con las controversias que casi siempre les acompañan, son las características definidoras de las revoluciones científicas.[19]

Lo profundo y convincente de las observaciones de Kuhn es su intuición del impacto que tienen las ideas en la experiencia. Con sentido común, decimos que aprendemos *de* la experiencia, enfatizando lo que hace el entorno para conformarnos. Kuhn nos recuerda lo que hacemos nosotros ante el entorno. Nuestra concepción de él está profundamente afectada por las ideas que nosotros aportamos. Nuestra concepción del hombre y sus motivos de acción no han vuelto a ser los mismos desde que Freud inventara los términos ego, superego e id. Conceptos como mecanismo de defensa, sublimación y transferencia han alterado nuestra concepción del hombre, han afectado nuestra literatura y nuestro teatro y han influido en nuestro arte visual. La concepción de refuerzo de Edward L. Thorndike y su «Ley de efecto» se han convertido en conceptos sumamente importantes que afectan al modo como se investiga en las ciencias empíricas de la conducta. Lo que algunas veces no conseguimos ver son los valores implícitos en la concepciones teóricas que utilizan los investigadores. ¿Cómo se debe concebir al niño: como un organismo en busca de estímulos o como un organismo reductor de estímulos? ¿Se le debe concebir como un organismo o como una persona? ¿O se le debe concebir como «un sujeto»?

A primera vista, podría parecer que los términos utilizados en la investigación son neutrales y que mi interés por ellos es sólo «criticón». Los términos que uno decide utilizar no son triviales; están cargados emocionalmente, producen distintos énfasis y abren una serie oculta de concepciones.

Compárense, por ejemplo, las siguientes manifestaciones:

> Con la consecución de estas habilidades por parte del niño puede concebirse también la complejidad del repertorio como los elementos concretos de estímulo-respuesta que se deben adquirir. He presentado a los niños la enseñanza basada en este análisis utilizando materiales de estímulo-respuesta. Se utilizó a niños de tres y cuatro años en estu-

dios que duraban largos períodos de tiempo, durante los cuales se registró todo estímulo presentado y toda respuesta obtenida. Estos registros muestran la progresiva adquisición de habilidad que tiene lugar a través de los procedimientos instrumentales condicionantes, y las muestras sistemáticas de los registros presentan las características del proceso.[20]

Los significados inconscientes de las realizaciones artísticas espontáneas creadas durante la terapia artística se obtienen frecuentemente incentivando las asociaciones libres del paciente frente a las imágenes que crea. Esta imágenes a menudo son una forma directa de comunicación que funciona como discurso simbólico. A veces es difícil sugerir a los psicoanalistas habituados sólo a la comunicación a través de las palabras que una técnica básicamente no verbal, como la terapia artística, puede liberar eficazmente muchos sentimientos reprimidos de un paciente de forma más directa y más rápida que las palabras. Además, un paciente que proyecta sus conflictos y los estadios del desarrollo del ego en imágenes con frecuencia es capaz de interpretar correctamente su significado simbólico, sin la ayuda del terapeuta artístico.[21]

Lo que hallamos en estas afirmaciones son concepciones radicalmente distintas al respecto de la actividad humana. El propio lenguaje que utilizan los escritores revela algo de lo que aportan al problema de comprender esta conducta. Hablar de «arte espontáneo» es una cosa, hablar de «repertorio conductual» y «materiales estímulo-respuesta» es otra. Aludir a «desarrollo del ego» y a «imágenes» proporciona un sistema de referencia; aludir a «procedimientos instrumentales condicionantes», de nuevo es hablar un lenguaje distinto que posee diferentes significados tanto implícitos como explícitos. Los términos «ego» e «imagen» tienen significados que sugieren y revelan más de lo específico en términos mesurables. Los términos «procedimientos instrumentales condicionantes» proceden de una tradición científica distinta y tienden a tener una especificidad de la que carecen los anteriores.

No pretendo hacer aquí juicios sobre las afirmaciones que he citado anteriormente. Estoy intentando demostrar que las palabras y la sintaxis que se utilizan afectan al modo de concebir el problema. Quienes crecimos profesionalmente en una sola tradición científica podemos no ser capaces de apreciar estos efectos. En el lenguaje verbal, como en el arte visual, se debe disponer de material para comparar si se pretende reconocer y apreciar las características distintivas de la forma —lingüística o visual—.

¿Qué significa todo esto a la hora de valorar las contribuciones de la investigación en la educación de arte? Para mí significa que es un error rechazar la investigación como irrelevante para la práctica. Sin embargo, también es un error considerar que puede proporcionar directrices específicas para la práctica. La principal contribución de la investigación no reside en su capacidad de ofrecer directrices sino en su capacidad de ofrecer perspectivas, modos de observar los fenómenos educativos y formas de plantear nuevas cuestiones. Los ejemplos

más espectaculares de esas contribuciones se hallan en la obra de Freud y de Dewey, pero pueden hallarse también en la obra de hombres menos conocidos. Lo que estos hombres fueron capaces de hacer fue ver los problemas desde un nuevo ángulo, explorar nuevas cuestiones y considerar nuevas posibilidades. Las ideas que Dewey desarrolló al respecto de la educación han tenido enormes efectos en las prácticas escolares; hoy en día, por ejemplo, es casi imposible comprar pupitres fijados con tornillos para las clases de la escuela básica. Pero esto es sólo un pequeño indicador. Las ideas de Dewey han influido en el modo como se considera a los niños, sus relaciones con sus compañeros y las funciones que deben adoptar los profesores. Las ideas profundas sobre arte, niños y aprendizaje tienen la capacidad de capturar la imaginación de los hombres y de perdurar.

Pero esto no implica que con ideas y teoría nuevas los problemas de la enseñanza se vuelvan menos complejos. Por el contrario, el profesor que ve en la dificultad de un niño para aprender en la escuela una evidencia de pereza, posee una explicación más simple que un profesor que tiene las herramientas y la voluntad de investigar de forma más profunda. La ignorancia engendra soluciones simples. Pero a la larga las concepciones más adecuadas de pensamiento, sentimiento y acción humanos tienen mayor probabilidad de ofrecer programas educativos más eficaces en las artes visuales. Así, creo que nuestro problema en la educación de arte es el de desarrollar, a través de todo tipo de indagación, una comprensión más penetrante y totalizadora de lo que hacemos en las escuelas con respecto a la educación de arte. Creo que la investigación puede contribuir de manera determinante a la consecución de este fin.

10
de una era científica a una artística

A lo largo de este libro se han presentado y comentado diversas ideas de gran importancia. Como estas ideas forman la piedra angular sobre la que se apoya todo el texto, podría resultar de ayuda reidentificarlas antes de continuar con el tema principal de este capítulo, la aportación de la educación de arte a la sociedad a través de la enseñanza.

Resumen de las ideas principales

La primera idea que quisiera recordar plantea la importancia de reconocer la contribución única que hace el arte a la experiencia y el conocimiento humanos. He afirmado en el primer capítulo que aunque es posible utilizar el arte para la consecución de fines no artísticos, que aunque en algunas situaciones educativas esto podría ser lo más apropiado, la principal justificación de la enseñanza de arte descansa precisamente en sus contribuciones únicas. Si un campo intenta justificar que se le dedique más tiempo en las escuelas sobre bases que otros campos también pueden reclamar, no tiene más derecho a ese tiempo que esos otros campos. Pero el argumento que reconoce el arte como un tipo único de experiencia que ofrece contribuciones especiales a la experiencia humana no requiere apoyarse en argumentos políticos. Puede apoyarse en la apreciación fáctica de que la educación de arte es el único campo que tiene la misión especial de *educar la visión artística.* En la educación de arte nos interesa educar la visión humana de modo que el mundo al que el hombre se enfrenta pueda observarse como arte. Ningún campo, aparte de la educación de arte, puede hacer esta reivindicación.

Los argumentos se apoyan además en el reconocimiento de que esos objetos a los que denominamos obras de arte son una categoría especial de invención humana. Esto no quiere decir que, en principio, no se pueda experimentar el arte en una amplia variedad de contactos humanos; quiere decir que algunos de los productos creados por artistas tienen la capacidad no sólo de provocar emociones en el hombre sino también de instruirlos. El arte educa debido a las intuiciones cualitativas que ofrecen las obras de arte. Las obras de De Kooning, Carroll, Diebenkorn y Ramos ejemplifican esta intuición. Todas estas obras, creadas por importantes artistas estadounidenses durante los últimos cincuenta años, suponen un intento de transmitir la concepción de la mujer que posee el artista. Cada una de ellas comunica su concepción de forma distinta con respecto al método, y cada una de ellas transmite diferencias con respecto al contenido de su concepción.

Estas obras ofrecen un vívido ejemplo de que el «mismo» tema puede utilizarse con objetivos expresivos totalmente distintos, y demuestran que la forma visual puede transmitir un tipo de significado que es extremadamente difícil de replicar en el discurso verbal.

He intentado también mostrar que la educación de arte como terreno de

práctica no ha estado aislada de la corriente principal de la sociedad estadounidense. Por el contrario, he afirmado que el estudio de su historia muestra que quienes ejercen en este campo han sido de hecho sensibles a las distintas presiones, demandas y expectativas que la sociedad ha llevado a la escuela. Esto no es sorprendente. Las escuelas americanas son instituciones sociales, estructuras políticas financiadas por el estado. Su existencia, su regulación y su acreditación están legalmente en manos del gobierno estatal. Pero además de relaciones políticas formales existen también relaciones políticas informales. Las comunidades en las que funcionan las escuelas proporcionan un mecanismo de control al respecto de lo que las escuelas permitirán y prohibirán y destacarán. A medida que a estas comunidades les han afectado los cambios sociales o económicos a gran escala,[1] cambios que estaban a menudo fuera de su control, han transferido a su vez estos cambios a las escuelas en forma de distintos tipos de demandas.

Lo que podemos aprender del conocimiento de la historia es que hay una relación orgánica entre la práctica escolar y la sociedad en la que tiene lugar la enseñanza. Por lo tanto, podemos anticipar que los objetivos de la educación de arte posiblemente cambiarán en el futuro del mismo modo como lo han hecho en el pasado. Si el pasado nos sirve de indicación, no cabe la posibilidad de que mantengamos compromisos universales con fines inalterables en este campo.

Una tercera idea que he intentado subrayar trata de la situación actual de las artes visuales en las escuelas estadounidenses. Me resultaría mucho más agradable poder pintar un cuadro idílico de la situación actual, pero no es posible. Aunque creo observar un inicio de cambio, en la actualidad, la mayoría de los adultos, profesores y administradores escolares inclusives, consideran que las artes visuales son marginales en los currículos escolares. Las pruebas empíricas de esta afirmación aparecen en varios estudios citados anteriormente.

Las razones del estado actual del arte en las escuelas estadounidenses no están tan claras, como tampoco lo está el hecho de que la mayoría considere el arte marginal. No obstante, hay algunas explicaciones que considero factibles. En primer lugar, la herencia intelectual que poseemos en torno a la principal misión de la escuela no sitúa al arte en una posición central. Ya desde el momento en que Platón distinguió el trabajo de la cabeza del trabajo de la mano, asignando al primero niveles de bondad más elevados que al segundo, no ha habido duda al respecto de qué lugar ocupaba el dominio de las artes. En la medida en que la enseñanza debía interesarse por el desarrollo de la capacidad de pensar del niño y en que las artes se interesaban por el sentimiento, las artes debieron asumir, con esta concepción, un lugar secundario frente al objetivo principal de la enseñanza.

No se reconoció, y todavía no se reconoce ampliamente, que la experiencia y la creatividad en las artes, visuales o de otro tipo, requerían pensamiento, que el trabajo en las artes desarrollaba los aspectos cualitativos de la inteligencia.

Después de todo, las distinciones entre lo mental y lo manual, entre pensamiento y sentimiento, entre trabajar con la cabeza y trabajar con las manos forman parte del lenguaje del «sentido común» de la vida diaria.

Las razones filosóficas de la situación del arte en las escuelas ofrecen sólo una parte de la explicación. En la sociedad estadounidense, una proporción sustancial de los ciudadanos conciben que las escuelas son instrumentos importantes para posibilitar la movilidad social y económica. Se considera que la enseñanza de nivel básico y secundario es preparatoria. ¿Preparatoria para qué? Para acceder a la mejor facultad, a un mejor trabajo o a un lugar en la comunidad. No censuro estos objetivos: acceder a una buena facultad es un propósito loable, realizar un trabajo productivo y estar bien pagado por ello no es un objetivo a despreciar, no se debe condenar que se pretenda adquirir un lugar en la propia comunidad ni las ventajas que ello conlleva. Pero cuando el logro de este tipo de objetivos depende total o básicamente o es resultado del desarrollo delimitado de la capacidad humana, hay, en mi opinión, razones suficientes para ponerlo en cuestión. Los padres han valorado acertadamente el sistema de imposiciones de las escuelas y facultades. Y pese a que aparentemente se dan cuenta de lo que las artes aportan a las satisfacciones de la vida, quieren que las escuelas atiendan al serio asunto de desarrollar las habilidades que son necesarias para hacer frente a las demandas del sistema. Los padres están simplemente asignando prioridades educativas a habilidades impuestas.

Una cuarta idea que he intentado destacar trata de la naturaleza del aprendizaje de arte. Durante años, en el campo de la educación de arte, la concepción principal del desarrollo artístico consistió en considerar que el niño era un organismo desdoblado cuyas posibilidades darían fruto si se les dejaba desarrollarse en un entorno permisivo y educativo. Aunque la permisividad y la educación son palabras que suenan como un acorde resonante a la mayoría de quienes las oímos utilizar en frases relativas al niño, esta concepción es teóricamente ingenua y menosprecia las contribuciones positivas que puede tener la enseñanza. He afirmado que el desarrollo artístico no es un simple despliegue de una constitución genética preprogramada. No es como la determinación genética de la estatura que con una nutrición mínima dará fruto. El aprendizaje de arte es complejo y está fuertemente influido por las condiciones del entorno en el que se produce. La capacidad de percibir lo cualitativamente sutil, de comprender el contexto en el que se han producido las obras de arte y de comprender la relación entre ambos, de ser capaz de utilizar habilidades muy refinadas en la creación de una forma artística visual no es un logro simple. Cuando se les deja con sus propios instrumentos, los niños muestran gran ingenuidad a la hora de inventar formas que transmitan ciertas ideas. Pero estos logros, siendo como son reales, resultan insuficientes frente a lo que es posible lograr cuando se facilita el aprendizaje. Para muchos jóvenes, la ca-

rencia de estas habilidades ha provocado un sentimiento de impotencia en el arte, la convicción de que son intrínsecamente incapaces, o, como ellos dicen, «sin talento» en este área de actividad humana.

Uno de los principales problemas a los que se enfrentan los educadores de arte es el de inventar modos eficaces de trabajar con los estudiantes, de manera que la alegría por descubrir se mantenga viva mientras se están desarrollando las habilidades necesarias para la expresión artística.

Una quinta idea importante trata del alcance y condiciones de los currículos en la educación de arte. Es evidente que los niños que poseen diferentes bagajes trabajarán de forma ideal en programas que se hayan diseñado especialmente para sus situaciones concretas. Pero desde el principio he afirmado que el contenido curricular que se debe ofrecer, en general, debe incluir no sólo los aspectos productivos del arte, sino también los aspectos críticos y culturales del mismo. Todavía no se ha demostrado que el otorgar mayor importancia a un currículum productivo dé como resultado capacidades críticas y conocimientos culturales. Por el contrario, las pruebas de que disponemos sugieren que estas capacidades no se están desarrollando. Si se pretende que los estudiantes sean capaces de enfrentarse estéticamente a la forma visual, puedan comprender el arte como fenómeno social y cultural, se deberá prestar atención a su desarrollo en el currículum. En definitiva, no debemos enseñar sólo para transferir, no debemos esperar la transferencia de habilidades o ideas que previamente no se han desarrollado.

He afirmado también que los currículos que no permiten que los estudiantes desarrollen cierto grado de dominio sobre el material con el que están trabajando difícilmente van a posibilitar que los estudiantes utilicen ese material como medio de expresión. Si se pretende que el trabajo con un material artístico sea algo más que una excursión superficial a la novedad, es preciso proporcionar programas que ofrezcan continuidad y que construyan de forma consecutiva. Como las habilidades necesarias para poder utilizar los materiales de forma que se produzca la expresión artística son complejas, su desarrollo requiere tiempo. El intervalo artístico de cuarenta minutos semanales dedicados a proyectos que duran sólo este tiempo, y que cambian cada semana, difícilmente desarrollará el tipo de habilidad, apreciación o comprensión que se valoran en este libro. De hecho, pueden tener un efecto perjudicial; pueden corromper la concepción que tienen los niños del arte, ya que vuelven a confirmar las creencias de los adultos que les rodean al respecto de que el arte es trivial y poco importante, no comparable con los temas serios de la enseñanza.

Una sexta idea que merece la pena destacar trata de los problemas y posibilidades de evaluación en la educación de arte. He intentado definir los significados de evaluación y diferenciarla de la puntuación, y del examen. La evaluación, de una forma u otra, es necesaria para tomar decisiones sobre la enseñanza y sobre la planificación del currículum. Por desgracia, ha asumido

una connotación onerosa entre algunos educadores de arte y otras personas que trabajan en el campo de la educación. Pero en la medida en que deseemos comprender las consecuencias de nuestras actividades como educadores, se hace necesario algún intento de evaluar dichas consecuencias. A través de *algunos* medios —observación de la clase, análisis de la obra que producen los estudiantes, exámenes de uno u otro tipo— tendremos que obtener algunas pruebas a partir de las cuales podamos formular ciertas valoraciones.

Desgraciadamente, en las escuelas estadounidenses, la inmensa mayoría de datos de evaluación formal se han obtenido de forma escrita. Esta importancia por lo escrito y lo verbal dificulta en buena medida a las personas cuyas preferencias y capacidades se encuentran en áreas no verbales. Además, el mecanismo de recogida de datos, a menudo en forma de exámenes formales, ha carecido del tipo de validez que conduce a predicciones fiables sobre los intereses del estudiante o las aptitudes fuera de la clase. Aunque las prácticas de evaluación en la educación de arte deben ser más sofisticadas y necesitan abordar una mayor amplitud de resultados que estén en consonancia con una concepción más amplia de los contenidos del currículum, estas prácticas deben traspasar los confines de la clase. Sería de esperar que los procedimientos de evaluación se pudiesen desarrollar de manera que fuera posible saber no sólo lo que un estudiante puede hacer sino lo que hará. En la medida en que la enseñanza aspire a tener algún efecto que trascienda los límites de la escuela, se debe llevar a cabo cierta evaluación de esos efectos más allá de la escuela. La utilización de mediciones discretas y otro vehículos imaginativos para la evaluación ofrece orientaciones prometedoras en torno al modo como se pueden obtener estos datos.

Finalmente, he intentado identificar los tipos de contribuciones que la investigación, concebida de forma adecuada, es capaz de ofrecer a quienes ejercen en este campo. Si se atiende a la investigación con el fin de obtener afirmaciones categóricas sobre los efectos de prácticas educativas específicas, es probable resultar desilusionado. Hasta la fecha, la investigación en el ámbito de las ciencias sociales no se ha desarrollado hasta el punto de que estas afirmaciones sean posibles. Pero si se atiende a la investigación para obtener concepciones, teorías o estructuras de referencia primordiales a través de las cuales pueda concebirse e interpretarse un fenómeno, entonces la investigación puede ofrecer ideas útiles para orientar la práctica. Concepciones generales como las que ofrecen los términos diferenciación perceptiva, constancias visuales, estereotipo perceptivo, fijaciones funcionales, solución local y otros son útiles para plantearse las condiciones de observar y crear. Concepciones teóricas del desarrollo infantil como las que se hallan en la obra de Piaget, Erickson y Arnheim ofrecen mapas todavía más generales para orientar el desarrollo curricular y la enseñanza de arte. Así, lo que he intentado mostrar es que los aspectos más útiles de la investigación en la educación de arte no son básicamente los ha-

llazgos específicos de estudios concretos, sino más bien la red teórica que el investigador aportó al fenómeno estudiado. La práctica en las escuelas se modifica a través de una concepción persuasiva del mundo.

Hasta aquí, en este capítulo he comentado algunas de las ideas más importantes que se han tratado en este libro. Lo que voy a intentar a continuación es mostrar de qué modo la escuela estadounidense es reflejo de la sociedad en la que funciona. Pero antes debemos examinar algunas de las características de esta sociedad.

Algunas características de la sociedad estadounidense

¿Cómo es la sociedad estadounidense? ¿Es posible caracterizar una sociedad tan compleja y con tantas facetas como ésta? El hecho de que tendamos a pensar en la sociedad estadounidense como compleja y con muchas facetas es ya una indicación de que, como mínimo, pueden identificarse algunas de sus características más destacadas. En principio, sabemos que, durante los últimos cien años, el país se ha ido urbanizando cada vez más. Una nación que en otro tiempo fue de carácter básicamente rural y agrícola ha empezado a convertirse en una nación de grandes ciudades. Phillip Hauser y Leo Schnore, importantes sociólogos de población, escriben sobre este cambio:

> En Estados Unidos, tanto el crecimiento de la población total como la concentración humana superan ampliamente las proporciones mundiales. Durante los tres siglos de la era moderna, la población de Estados Unidos aumentó de quizás un millón de indios y algunos cargamentos de europeos a 180 millones de personas, según se informaba en el decimoctavo censo decenial de 1960. Cuando, en 1790, se realizó el primer censo en Estados Unidos, el 95% de la población vivía en zonas rurales de menos de 2.500 personas. Había sólo 24 zonas urbanas en la nación, de las cuales sólo dos tenían una población superior a las 25.000 personas. Sin embargo, hacia 1960, había unas 5.400 zonas urbanas que albergaban al 70% de la población total. Durante los primeros sesenta años de este siglo, la población de Estados Unidos aumentó de unos 75 a unos 180 millones. El aumento de la población urbana durante el mismo período absorbió el 92% del aumento total de la nación. En la última década de este período, 1950-1960, el aumento de población urbana representaba más del 100% del crecimiento total de la población del país. Esto es, por primera vez en la historia de la nación, la población rural descendió realmente durante los diez años transcurridos entre los dos censos. Hasta qué punto la población del país se está concentrando, se pone más drásticamente de manifiesto por el crecimiento de las poblaciones de áreas metropolitanas. Durante los primeros sesenta años de este siglo, el aumento de la población metropolitana absorbió el 85% del crecimiento total de la nación. Aunque el aumento de población en zonas metropolitanas entre 1950 y 1960 (considerando los límites de 1960) absorbió casi la misma proporción que el crecimiento nacional total durante la década, el aumento de la población clasificada como metropolitana (límites como en 1950 y 1960, respectivamente) absorbió el 97% del crecimiento total de la nación durante la década.

En 1900 había en Estados Unidos sólo cinco zonas metropolitanas con un millón de habitantes o más. Albergaban a un 16% de la población total. Hacia 1960, había 24 zonas en las cuales residía un tercio de la población de la nación (un 34%). Durante los primeros sesenta años de este siglo, el aumento de la población en grandes zonas metropolitanas absorbía el 48% del crecimiento nacional total. En la década de 1950, el aumento de población en grandes zonas metropolitanas representó el 60% del crecimiento nacional total. Así, durante los primeros sesenta años de este siglo, la población total aumentó unas dos veces y media, la población urbana aumentó casi cuatro veces, la población de zonas metropolitanas aumentó más de cuatro veces, y la población de grandes zonas metropolitanas aumentó cinco veces.

Durante este mismo período. Estados Unidos pasó de ser una nación básicamente rural a ser una nación básicamente urbana. A finales del siglo pasado, dos quintas partes de la población eran urbanas. Hacia 1920, más de la mitad de los habitantes eran urbanos (51,2%). En 1960, el 70% de la población era urbana. Hacia el final de la década de 1970, Estados Unidos habrá completado su primer medio siglo como nación urbana, por lo que ya hay pruebas de que se ha pasado de un orden preindustrial y preurbano al «urbanismo como modo de vida».[1]

Si investigamos un poco más, descubrimos que, en la década de 1960, las grandes ciudades del país perdieron población. Pese al aumento de población, las personas que se habían traslado a las ciudades para buscar trabajo y disfrutar de los entretenimientos culturales que ofrecía la ciudad, empezaron a desplazarse de las grandes ciudades a las zonas residenciales. El análisis posterior indica que la mayoría de esos traslados los realizan blancos de clase media, mientras que el flujo de las ciudades corresponde a grupos raciales minoritarios de clase media y baja.

Pero el desarrollo de la vida urbana de Estados Unidos, como en la mayoría de las grandes ciudades del mundo, lleva consigo ciertos cambios en el estilo de vida que era característico de la comunidad pequeña. Con la alta densidad de población se crea la necesidad de organizar y controlar la acción humana. Los grandes grupos de población requieren una forma cada vez más compleja de organización social a través de lo que se ha conocido como «gran administración». Además, el crecimiento de las ciudades y de los centros industriales de las mismas han favorecido grandes niveles de especialización dentro de las propias ciudades. Los avances tecnológicos generan especialización a medida que los trabajos a realizar se hacen más complejos, y la división del trabajo se utiliza como instrumento para hacer frente de forma eficaz a esta complejidad.[2] Así, el trabajo del artista, del artesano o incluso del generalista se hace cada vez más difícil de mantener. La especialización tiende, por definición, a reducir el alcance del interés profesional o de los conocimientos técnicos. Los especialistas empiezan a atender intensamente a partes cada vez más reducidas de su vida profesional. El médico que se especializa en ortopedia tiende a centrarse en los

problemas de este área y el cirujano en las que le son propias; en efecto, incluso un trabajador de una fábrica nunca podría tener la experiencia de empezar y terminar el producto completo que produce la empresa para la que trabaja. En definitiva, el aspecto profesional del trabajo está fragmentado a fin de maximalizar la eficacia y efectividad de la fábrica o negocio en el que se trabaja. La antigua satisfacción del granjero o del artesano de plantar y cosechar, de iniciar y concluir, de ver cómo un proceso empieza, sigue su curso y culmina, es cada vez menos posible con el aumento de especialización del trabajo.

El desarrollo de la tecnología y de la urbanización ha afectado no sólo a nuestros modos de trabajar; ha afectado también a nuestro estilo de vida familiar. Con la especialización del trabajo y la disponibilidad de medios de transporte rápidos, se ha producido un declive de la familia amplia, familia compuesta por tres o más generaciones que vivían bajo el mismo techo o muy próximas entre sí. Las familias jóvenes tienden a trasladarse con mucha frecuencia. En busca de mejores oportunidades de trabajo y con el deseo de ampliar horizontes, las familias jóvenes arrancan sus raíces y se marchan. Con estos traslados, a menudo se produce un sentido de dislocación, una carencia del tipo de relaciones familiares que antiguamente eran características de la vida en una pequeña comunidad. No se visita a menudo a los abuelos, tías, tíos y primos. Para ver a la familia, se deben recorrer cientos, algunas veces miles de kilómetros. Un hombre trabaja en una oficina y se le traslada a otra ciudad. La familia debe pues volver a establecer el tipo de relaciones sociales que podría haber empezado a formar en su anterior comunidad. Cuando los matrimonios son sólidos, estos traslados pueden generar familias nucleares (familias de dos generaciones) muy unidas, pero con frecuencia estos traslados tienen el efecto contrario.

Los traslados frecuentes, la carencia de raíces, la dificultad de establecer relaciones íntimas duraderas y el trabajo fragmentado tienden a impedir el desarrollo del sentimiento y la emoción como base para tomar decisiones. Cada vez con mayor frecuencia, las relaciones entre las personas tienden a ser más contactos secundarios entre grupos que relaciones principales, tienden a mostrar un carácter más utilitario o instrumental que completo o sentimental. Los controles racionales, y en ciertas ocasiones mecánicos, vienen a reemplazar a aquellos controles que, antiguamente, en las pequeñas comunidades desarrollaban nuestra tradición, afiliación y sentido orgánico de pertenencia.

El cambio de un modo de vida agrícola a otro que es predominantemente urbano ha tenido especiales consecuencias para los niños. Mientras vivían en la granja, los niños tenían la oportunidad de hacer una aportación real y valiosa a la prosperidad económica de la familia. Como los demás miembros de estas familias, los niños podían trabajar en el campo, y la siembra y la cosecha formaban parte de sus tareas normales. En este sentido, el niño se sentía parte de una iniciativa orgánica en la cual el desempeñaba un papel importante.

Con el crecimiento de la urbanización y la aprobación de leyes de trabajo para los niños, las oportunidades de trabajo significativo quedaron gravemente restringidas. Se dejó fuera del mercado laboral a los niños, que pasaban su infancia y su adolescencia bajo la dirección de la escuela. Estas leyes, aprobadas para proteger a los niños de la explotación, tuvieron también la consecuencia secundaria de arrancarles de una función de contribuyente que anteriormente habían poseído. El pasar por un aprendizaje, la observación directa del mundo del trabajo y la disponibilidad de modelos adultos estuvieron cada vez menos a su disposición. En la actualidad, este tipo de oportunidades y modelos están virtualmente ausentes. En los barrios residenciales, en especial, los padres sencillamente no están junto al niño durante la mayor parte del día. Los niños o adolescentes ya no pueden participar en la vida económica de las familias. En efecto, muchos niños tienen una idea muy remota de lo que hacen sus padres para vivir; algunos podrían saber el nombre de la ocupación de su padre, pero poco conocen de hecho en qué consiste el trabajo. La urbanización, la centralización y la especialización han tendido a separar a los jóvenes de la vida ocupacional significativa de la comunidad.

Pero se podría afirmar que aunque estos fenómenos podrían ser característicos de la vida urbana, en la que la población es elevada, no caracterizan con precisión la vida en las zonas residenciales. Considero que este argumento es falaz. En principio, la gran mayoría de los trabajadores de las zonas residenciales se ganan la vida en la ciudad o en fábricas que tienen el carácter fragmentario que he descrito. Pero lo que es incluso peor, la propia vida en las zonas residenciales, debido a su estructura social, su nivel económico y su arquitectura física impide el tipo de relaciones orgánicas que caracterizó la vida de las comunidades pequeñas en el pasado.

Obsérvese, por ejemplo, cómo están construidas las casas. En una calle típica de una zona residencial se encuentran hileras de casas, muchas de las cuales son parecidas tanto en tamaño como en precio, y tienen pequeños patios delanteros y grandes patios traseros hacia los cuales se orienta la casa. Debido a esta disposición física, la vida familiar fuera de la casa tiende a producirse en el patio trasero. Y se incentiva que los muchachos se queden en su propio patio trasero y utilicen los materiales para jugar que algunas veces se instalan allí. Esta organización supone, además, que se reduzca la posibilidad de que las familias sociabilicen. Estos patios están rodeados por vallas a través de las cuales no se puede ver; así, el contacto visual con los vecinos es con frecuencia imposible. Este contacto puede producirse en la parte delantera de la casa, pero la presencia en este área generalmente se limita a cortar el césped o a podar los setos. La disposición física, por lo tanto, tiende a reducir el contacto a la sociabilización entre vecinos. Las áreas comunitarias comunes adyacentes a una serie de casas, cuando se dispone de ellas, a menudo no se utilizan.

Debido a la relativamente baja densidad de población de las zonas residen-

ciales, los negocios deben atender a áreas geográficas bastante amplias, a fin de seguir siendo económicamente viables. En la ciudad podrían vivir 5.000 personas en un área total de cuatro manzanas de bloques. Muchas zonas residenciales tienen menos población. Así, se han desarrollado zonas comerciales que puedan ofrecer servicios a áreas geográficas tan grandes. Y como la zona es tan grande, la mayoría de las personas no pueden plantearse la posibilidad de pasear hasta una tienda vecina para hacer compras; ¡ya sólo el tamaño de las zonas de aparcamiento disuadiría de tal empresa! Como no se pasea por el vecindario (excepto si se saca a pasear al perro), el contacto con las personas de la comunidad queda además restringido. Los encuentros informales de los paseos por el vecindario están limitados, porque existen pocos lugares en los cuales pasear y porque hay muy poca gente «en la parte delantera de la casa».

Una vez en el centro comercial, no se puede evitar quedar impresionado por su tamaño; la dimensión es una de sus características más impresionantes. Supongamos, además, que uno se dirige al supermercado del centro; aquí, se enfrenta ante un vasto panorama lleno de todo tipo de comidas, carros entrando a mano derecha y, si se siente uno perdido o busca las ofertas especiales, algunos almacenes disponen de interfonos para contestar a las preguntas. Una vez llenado el carro, se avanza hacia la caja. Existen cajas rápidas para los clientes que tienen prisa y han adquirido menos de seis artículos; las demás son para las personas que han comprado más de seis artículos. No hay tiempo para hablar con las personas de la cola; en primer lugar, porque no se las conoce y, además, porque cada cual está pendiente de pasar por este trámite lo más rápidamente posible. Tampoco hay demasiada posibilidad de conversar con el cajero; la gente hace cola detrás de ti entre dos vallas de metal, esperando que le hagan la cuenta, y además el almacén sólo tiene ocho cajas; se opta por la cola más corta en vez de elegir la misma caja que en la compra anterior, y es difícil que se pueda producir algo más que el reconocimiento facial.

Después de haber pagado en caja, vuelta al coche y a casa, parando en el camino de entrada o en el garaje, que está sólo a varios pasos de la cocina.

¿Es ésta una caricatura de un aspecto de la vida en las zonas residenciales? Sin duda. ¿Es acertada? Creo que lo es hasta cierto punto. Lo que hemos hecho en nombre de una vida mejor es crear zonas residenciales que imposibilitan el sentido de la comunidad y de la afiliación. Hemos construido superautopistas y autovías que hacen posible que las personas trabajen a muchos kilómetros de su casa y que, por lo tanto, tengan que lidiar con el tráfico. Pese a la carencia de aglomeración, el traslado a las zonas residenciales ha engendrado otros problemas: la carencia de afiliación, la impersonalidad y el sentido de aislamiento.

El crecimiento de la población, el desarrollo de centros urbanos y de urbanización y el surgimiento de zonas residenciales han creado en Estados Unidos la necesidad de comunicaciones complejas y de sistemas de grabación. Con el

desarrollo de los medios de comunicación de masas y de los ordenadores, la difusión, el proceso y el almacenamiento y recuperación de información han alcanzado nuevas cotas. Las relaciones cara a cara han aumentado con respecto a la cantidad de personas con las cuales se entra en contacto, pero la profundidad de estas relaciones tiende a ser superficial y de carácter instrumental. Convertirse en un número no es sólo una frase. En los lugares en que las organizaciones son grandes y complejas, los números son eficaces. No es difícil pasar de ser persona a ser número —en tanto que realidad—, especialmente cuando no es posible el contacto de primera mano.

Libros como *The Man in the Gray Flannel Suit*,[3] *The Organization Man*,[4] *The Making of a Counter-Culture*[5] y tantos otros, han puesto significativamente de manifiesto los efectos de estas situaciones en la vida humana. En la artes visuales, pueden encontrarse estos temas en la obra de Francis Bacon, Alberto Giacometti y George Tooker. En especial los jóvenes han sentido la creciente carencia de trabajo significativo y satisfactorio y han respondido a esta consciencia en sus intentos por hacerse escuchar en cuestiones sociales importantes. En efecto, las propias letras de las canciones que cantan —desde el folk hasta el rock— ponen de manifiesto una imagen de la vida que se enfrenta al carácter dominante de la sociedad estadounidense. En muchos sentidos, el joven ha ofrecido iniciativas morales a la generación o generaciones que les preceden.

Algunas características de las escuelas estadounidenses

¿En qué sentido las condiciones que prevalecen en la sociedad estadounidense son también características de su sistema escolar público? ¿Reflejan las escuelas los valores de la sociedad en la que funcionan? Si es así, ¿cómo? ¿Pueden las escuelas dirigir el orden social? ¿Es éste un primer objetivo legítimo? ¿Qué pueden las artes en general, y las artes visuales en particular, aportar para la mejora del tipo de condiciones sociales que he intentado esbozar? Nos dedicaremos ahora a comentar estas cuestiones.

Ya he indicado que, a medida que la sociedad ha ido haciéndose más tecnológica, ha aumentado la necesidad de especialización. Lo mismo ha sucedido en las escuelas. Cada vez con mayor frecuencia, las escuelas básicas, al igual que las secundarias, se fragmentan con respecto al programa y a la organización. Esto ha tomado su forma más obvia en las áreas de departamentalización. Las escuelas básicas, especialmente en los cursos superiores, han tendido a desarrollar programas de estudio manejados por especialistas que ven al estudiante sólo en este marco. El sistema empleado se ha tomado como modelo de las escuelas secundarias en las cuales, con fines prácticos, todo el programa está departamentalizado.

Pero la departamentalización de las escuelas básicas tiene posibles ventajas, así

como posibles defectos. Con frecuencia, se espera que los profesores de escuela básica posean la sabiduría de Salomón y la habilidad de enseñanza de Sócrates. No cabe esperar que se cumplan estas expectativas. Por lo tanto, la utilización de especialistas en el nivel escolar básico, tanto en arte como en otras áreas, en principio, pueden ofrecer a los estudiantes un tipo de conocimientos técnicos que el profesor que trabaja con toda la clase difícilmente posee. Se afirma que cuando se dispone de estos especialistas, se facilita el aprendizaje y se mejora el progreso del estudiante en la escuela. Se continúa argumentando que cuando esto sucede, cuando el estudiante tiene éxito en la escuela, su éxito contribuye a su salud mental. Por lo tanto, la departamentalización favorece el desarrollo psicológico del niño.

Pero quienes se manifiestan en contra de la departamentalización señalan que en este modelo de organización escolar los programas son más fragmentados y se pierde la cohesión intelectual o estética. Además, afirman que un profesor que ve a un niño sólo en un área de trabajo obtiene una imagen distorsionada de sus capacidades. El progreso y la aptitud del niño se contemplan en términos de realización en un área concreta.

Creo que las diferencias entre quienes defienden cada uno de estos sistemas surgen, en general, de diferencias en los puntos de partida filosóficos. Quienes defienden las clases con un solo profesor, tienden a tomar al niño como punto de partida y dan mayor importancia al proceso. Quienes destacan la departamentalización, generalmente parten de la asignatura y consideran que la departamentalización es un modo de ofrecer conocimientos sobre los contenidos de los programas educativos. Desde el punto de vista de las pruebas empíricas, no poseemos apenas datos que indiquen cuáles son los beneficios o riesgos de estas alternativas. Como sucede a menudo en el ámbito de la educación, deben tomarse decisiones meditando sobre la propia experiencia.

No me cabe la menor duda de que en el nivel escolar secundario los currículos son un efecto fragmentario y con excesiva frecuencia tienen muy poca relación con los problemas a los que los estudiantes se enfrentan fuera de la escuela. Las asociaciones de profesores profesionales tienden a oponerse a los programas integrados, ya que muchos miembros de estas asociaciones conciben la integración como una amenaza a su posición y a su integridad profesional. Como resultado, los estudiantes de las escuelas secundarias estudian asignaturas en estrechas parcelas, asignaturas que rara vez se unen pese al hecho de que la mayoría de nosotros somos conscientes de que casi todos los problemas personales y sociales a gran escala —desde la contaminación del entorno a la guerra— son interdisciplinarios. No existe un solo campo de investigación que pueda —ni siquiera en principio— ofrecer soluciones idóneas.

Considero que sería disfuncional desde el punto de vista educativo incorporar la fragmentación del nivel secundario al nivel básico. Deben desarrollarse algunos métodos mediante los cuales los especialistas puedan aportar sus habili-

dades dentro de un programa que posea una cualidad orgánica unificada. ¿Por qué se ha producido la fragmentación en las escuelas? ¿Por qué las escuelas están organizadas como lo están?

Las escuelas estadounidenses han estado influidas durante mucho tiempo por un móvil de eficacia tomado de los intereses industriales. Durante el período de 1913 a 1925, el denominado movimiento de eficacia influyó en la educación.[6] Este movimiento estuvo basado en el deseo de aumentar la eficacia y efectividad de las escuelas aplicando algunas de las herramientas de organización industrial científica a los problemas de la educación. Los instrumentos para medir, motivar y controlar utilizados para procesar hierro en lingotes se aplicaron a la educación del niño en nombre de la eficacia. Un texto describía así este enfoque:

> Esto se realizó dividiendo el trabajo en sus elementos, y midiendo el tiempo de cada elemento con un cronómetro. Se describieron estos elementos a quienes manejaban el hierro en lingotes de la siguiente forma:
>
> *a*) alzar el lingote del suelo o la pila (tiempo en centésimas de minuto); *b*) caminar con él en un nivel (tiempo por paso dado); *c*) caminar con él e inclinarlo hasta el carro (tiempo por paso dado); *d*) lanzar el lingote (tiempo en centésimas de minutos) o dejarlo en una pila (tiempo en centésimas de minuto); *e*) caminar de regreso a coger otra carga (tiempo por paso dado).
>
> En caso de elementos importantes que se introdujesen cierto número de veces, se tomaban gran cantidad de observaciones practicadas por distintos hombres de primera clase, y en momentos diferentes, y se obtenía el promedio.[7]

Y:

> Principalmente los administradores adoptaron, interpretaron y aplicaron sus ideas [del fundador de este movimiento]; y aunque tuvo un mayor impacto sobre la administración, el administrador y los programas de enseñanza profesional de administración, su influencia se extendió por toda la educación americana, desde las escuelas básicas hasta las universidades.[8]

Asimismo, lo que sucedió fue que se alteró el modo de concebir la educación; el lenguaje de la educación empezó a adoptar características de la empresa. Se llamaba superintendente al director de la escuela o del sistema escolar, se concebía la propia escuela como una fábrica, se consideraba que los niños eran materias primas que los trabajadores (profesores) debían procesar en la fábrica, siguiendo las normas de control de calidad especificadas por los consumidores (el público). Se calculaba la eficacia del coste de los diversos programas; un escritor exclamaba:

> ¿Qué es lo que hay que hacer? ¿Qué hace cualquier otro negocio cuando se encuentra ante una posible bancarrota a causa de evitables excedentes, pérdidas e inferioridad de

producción? Llama a expertos de ingeniería y comerciales para que identifiquen las causas y sugieran reformas. Necesitamos «ingenieros educativos» para estudiar este enorme negocio de preparar a los jóvenes para la vida, descubrir lo que es bueno, lo que es excesivo, lo que se ha quedado anticuado para los requisitos modernos y dónde están sus fallos de producción; y elaborar un informe de este tipo y con este peso de pruebas al que hasta el profesor más convencional y el ciudadano más indiferente deban prestar atención.

Estos ingenieros realizarían un estudio exhaustivo de 1) los alumnos que forman la materia prima del negocio de la educación; 2) el edificio y otros servicios de enseñanza, que forman la fábrica; 3) las juntas escolares y la plantilla de profesores que corresponden a la dirección y a la fuerza de trabajo; 4) los medios y métodos de enseñanza y desarrollo; 5) las demandas que la sociedad en general y la industria en particular hacen a estos chicos y chicas, que corresponde al problema del mercado, y 6) la cuestión de los costes, que es casi exclusivamente un problema de negocios.[9]

La concepción de la escuela como tipo de fábrica diseñada para producir ciudadanos que pudieran ocupar su lugar en la sociedad *podría* haber sido adecuada cuando el flujo de emigrantes era muy alto y la necesidad de enseñar la lengua inglesa y otras habilidades comunicativas era grande. Pero esta concepción no ha cambiado drásticamente desde ese período. Las escuelas, especialmente las grandes, tienden a tener el carácter de fábricas. La necesidad de procesar y controlar el movimiento de gran cantidad de estudiantes da como resultado un modo de organización escolar y un desarrollo de actitudes que prestan muy poca atención a las voluntades o necesidades individuales. Incluso los lavabos de muchas escuelas grandes no tienen puertas que se puedan cerrar. Y en absoluto es inusual exigir a los estudiantes que pidan permiso para hacer sus necesidades corporales básicas. En efecto, en algunas escuelas, estudiantes a los que se llama guardas de pasillo se sientan a cierta distancia en los pasillos del edificio pidiendo que se les enseñe el pase de pasillo que todo estudiante debe poseer para andar por el edificio. Con frecuencia, profesores que también asumen deberes de vigilancia controlan a estos guardas de pasillo estudiantes. De vez en cuando, el subdirector circula por el edificio para comprobar que los profesores estén controlando a los guardas de pasillo estudiantes, que a su vez están controlando a los estudiantes.[10] Así, en las escuelas se establece un sistema de control que muy menudo se opone a los propios valores de independencia, capacidad de pensamiento crítico y perceptividad que las escuelas afirman querer desarrollar en los jóvenes.

La enseñanza en Estados Unidos es reflejo de la sociedad en otros sentidos. Una gran parte de la población de Estados Unidos ha engendrado un sentimiento de impotencia con respecto a la administración. Muchas personas piensan que pueden influir muy poco en el curso de los acontecimientos políticos de la nación. En las escuelas secundarias se producen situaciones similares, aunque en algunos lugares del país esto está empezando a cambiar. Sin embargo, en la mayoría, los estudiantes tienen relativamente poca influencia en el programa, objetivos

o recompensas de las escuelas a las que asisten. El personal escolar, en general, no ha desarrollado las habilidades necesarias para poder ofrecer estas opciones a los estudiantes; en efecto, durante años ni siquiera se consideraba que estas opciones fueran legítimas. Cuando se está en una gran escuela superior globalizadora, esto es, una escuela que tenga de 2.000 a 4.000 estudiantes, es posible que se produzca un gran sentimiento de anonimato con respecto al profesorado como totalidad o frente a su director. En estas escuelas, la participación en los consejos de estudiantes se limita a menudo a un pequeño grupo elitista de la población de los estudiantes, que podría no representar los intereses o valores de los estudiantes en su totalidad. En cualquier caso, las decisiones que pueden tomar estos consejos tienen normalmente muy poca importancia educativa. En efecto, con frecuencia se aparta a estos consejos de los problemas con importancia real.

El tamaño de las escuelas no sólo tiende a desarrollar un sentido de impotencia por parte de los estudiantes; estas escuelas, debido a su tamaño, tienden a tratar a los estudiantes como alumnos a los que procesar en vez de como personas con gustos y aversiones concretos, aspiraciones y miedos, fortalezas y debilidades. La gran densidad de población genera la necesidad de control; el control genera un desinterés por desarrollar el tipo de relación entre estudiante y profesor que conduce al afecto, a la afiliación y a un sentido de comunidad. En efecto, el sentido de la cohesión social y de la identidad de grupo se halla con más frecuencia en el campo de fútbol entre jugadores y espectadores que en cualquier otra actividad organizada por la escuela. El traslado rápido cada hora a una clase distinta, los períodos de tiempo señalados por un timbre, las clases en las que se tiene muy poca o ninguna elección no tienden a generar independencia ni relaciones interpersonales sólidas. Los cajeros del supermercado no son más que un primo lejano del tipo de visitas breves que los estudiantes realizan a algunas de sus clases de la escuela secundaria.

Los profesores también experimentan el sentimiento de estar aislados, la carencia de comunidad, la especialidad fragmentada que sienten y reciben los estudiantes. Profesores que trabajan, por ejemplo, en grandes escuelas superiores, podrían llegar incluso a no conocer durante varios años a otros profesores que también trabajan en la misma escuela, a menos que tengan el mismo horario de comida. La especialización, la distancia física y la planificación compleja se oponen a la planificación colectiva en las grandes escuelas. Con frecuencia se determinan las decisiones educativas no a través de una atenta consideración a los objetivos educativos y los distintos medios de que se dispone para lograrlos, sino por lo que dictamina el programa.

Al comienzo del capítulo he señalado que el crecimiento de la urbanización ha tendido a limitar el acceso de los niños al mundo del trabajo y a separarlos de las generaciones más mayores. La enseñanza se ha convertido en un importante vehículo social de esta separación. Si se considera la cantidad total de es-

cuelas que hay en Estados Unidos —casi 100.000—, se observa que muy pocas tienen programas que intenten explícitamente ampliar las actividades de los niños a las comunidades en las que viven. Por el contrario, la «escuela» es un lugar separado al cual asisten los niños. Es un lugar al cual los propios talentos de la comunidad raramente recurren como fuente de conocimientos educativos. En efecto, las propias características físicas de algunas escuelas, en especial las grandes escuelas secundarias, impiden el desarrollo de un relación simbiótica entre las necesidades de la comunidad y los objetivos de la escuela. Entre clases, las puertas que conducen al exterior a menudo están cerradas, excepto las situadas junto a la oficina del director. En muchos sentidos, algunas escuelas secundarias se parecen más a una fortaleza o a una fábrica que a un lugar en el que se está favoreciendo la experiencia educativa. Así, observamos de nuevo que la especialización y el aislamiento de propósito y función tan característicos de la sociedad en general se reflejan en las instituciones educativas que la sociedad ha establecido.

Paralelismos entre la escuela y la sociedad

¿Cuáles son pues los paralelismos entre la sociedad estadounidense y su sistema escolar? ¿De qué forma la escuela es reflejo de la sociedad? ¿En qué sentido se mantiene como sustituto de la sociedad en la que participarán los niños?

Existe un obvio paralelismo en el dominio del tamaño total. Todavía en 1940, más de la mitad de las escuelas (no de la población escolar) de Estados Unidos eran instituciones de una sala. En la actualidad todavía existe un porcentaje sumamente pequeño de estas escuelas. El tamaño de las escuelas ha crecido en parte como resultado de la consolidación de distritos escolares (en 1950 había más de 30.000 distritos escolares en Estados Unidos; en la actualidad hay menos de 20.000), y en parte como un deseo de ofrecer el tipo de facilidades y servicios que muchas escuelas pequeñas no se pueden permitir. Aunque es evidente que una escuela que puede ofrecer a los estudiantes una amplia gama de facilidades tiene sus ventajas, cuando las escuelas se hacen muy grandes, con más de 2.000 estudiantes, la institución pasa de tener un carácter que facilita el sentimiento de pertenencia a la comunidad a tener un carácter que provoca el sentimiento de pertenencia a una gran sociedad. El tamaño empieza a imponer sus propias demandas debido no sólo a la cantidad absoluta, sino también al tipo de controles que el personal escolar considera necesarios para enfrentarse adecuadamente a la gran cantidad de estudiantes.

El desarrollo de unidades cada vez mayores en los edificios escolares es sin duda paralelo al desarrollo de unidades cada vez mayores en la sociedad en general. El pueblo, la ciudad o zona residencial que puede alardear del centro

comercial mayor de la zona está, como mínimo en términos estadounidenses, no sólo haciendo una reivindicación descriptiva, sino también jactándose de un valor. El tamaño ha llegado a ser un sinónimo de ventaja en los automóviles (hasta hace poco), en las ciudades y en las películas. Hemos aplicado estos valores a la escuela y éstos nos han orientado en el desarrollo de lo que consideramos un modelo educativo eficaz para trabajar con los jóvenes.

Otro paralelismo entre los desarrollos y prácticas sociales y las prácticas de la enseñanza ya se ha comentado: la utilización de controles mecánicos para la organización de la población. La utilización de tarjetas perforadas, la reducción de relaciones cara a cara con las personas que ofrecen servicios, la creciente distancia entre las personas y la fuente de servicios y bienes pueden hallarse también en la escuela. Los sistemas de enseñanza computerizados, las puntuaciones automáticas de tests y los boletines escolares impresos por ordenador tienen cada vez más cabida en la vida escolar. Estos instrumentos pueden responder con rapidez y en este sentido son eficaces; consiguen que el trabajo se haga rápidamente. Pero, al mismo tiempo, sustituyen a los contactos con personas que podrían ofrecer un tipo de relación interpersonal que trasciende lo mecánico e instrumental. Se ha asegurado que la automatización de la escuela liberará al profesor de las faenas triviales que tenía que realizar en los viejos sistemas de enseñanza; por lo tanto, dispondría de más tiempo para el tipo de relaciones e intereses íntimos característicos de la educación humana. Dudo que esto sea lo que está sucediendo. Como con tantas de nuestras innovaciones tecnológicas, en el momento en que se introducen, rara vez nos damos cuenta de cuáles serán sus consecuencias a largo plazo. Muy pocas personas podían alardear de pasar muchas horas fuera de casa en los atascos de tráfico cuando estaban cortadas las autopistas de la zona. Lo que interesaba era la posibilidad de circular rápidamente. Uno no puede sino preguntarse si aumentar la cantidad de automatización en la escuela contribuirá de hecho a una mayor humanización del entorno escolar.

La sociedad ha avanzado hacia una mayor especialización y eso mismo ha hecho la escuela. Se observa que, a medida que las personas se especializan cada vez más en las escuelas, aumenta la cantidad de conocimientos técnicos que pueden aportar a un problema concreto. Al mismo tiempo, disminuye el alcance de sus intereses y, a menos que existan mecanismos que integren las perspectivas, prácticas y valoraciones de los especialistas, es poco posible que se produzca la integración. La consecuencia última de la extrema especialización, tanto en la escuela como en la sociedad, es una colección de individuos que no comparten ni un lenguaje común ni intereses comunes. Su estructura de referencia se reduce, aunque sea precisa y en algunos casos profunda, y el rango de significado que pueden obtener de una situación se limita.

La especialización no sólo reduce la estructura de referencia a la que se da im-

portancia al tratar con los fenómenos; tiende también a acortar el contacto que tienen las personas al tratar con los especialistas. Cuando los individuos de una sociedad son responsables de una amplia gama de servicios, el contacto con ellos tiende a ser más frecuente y a menudo más sustancial. Es más probable que este contacto desarrolle sentimientos de afiliación e intimidad que los breves contactos institucionales. Pasar por una fila concurrida de tiendas reduce el contacto con ellas; en tales circunstancias las personas tienden a utilizarse entre sí de forma instrumental. Cuando esto sucede, los contactos suelen ser superficiales y orientados a los objetivos; se dedica poca atención a la calidad de la experiencia de las relaciones por sí mismas. Las grandes escuelas especializadas tienden a replicar estas condiciones sociales; pocos profesores de grandes escuelas departamentalizadas tienen tiempo o voluntad para establecer con los estudiantes otros tipos de relaciones que no sean instrumentales. Después de todo, pocos sentimientos profundos pueden generarse cuando un profesor debe trabajar con doscientos estudiantes al día a intervalos de cuarenta a sesenta minutos.

La actitud instrumental de las relaciones humanas, tan característica de la sociedad y de sus escuelas, es prima segunda de una concepción de la enseñanza concebida como preparación para el futuro. Cuando se considera que el trabajo en la sociedad es un medio para obtener recompensas que no son propias del trabajo en sí, el trabajo se convierte en labor. Por ejemplo, se pueden concebir tres tipos de recompensas que llegan del propio esfuerzo: intrínsecas, extrínsecas y ajenas. Las recompensas intrínsecas son las que se obtienen en el propio acto del trabajo; realizar el trabajo ofrece satisfacciones que tienen valor por sí mismas.

Las recompensas extrínsecas son las que no proceden del proceso de trabajo, sino del producto de ese trabajo. A una mujer podría no gustarle limpiar la casa, pero podría sentir una gran satisfacción al tener la casa limpia. En este caso, la recompensa es extrínseca al proceso.

Las recompensas ajenas son las que no forman parte ni del proceso ni del producto de ese proceso. Los pagos que se reciben por la producción de un producto son recompensas ajenas. Al trabajador de una fábrica podría no gustarle ni lo que hace ni lo que obtiene como resultado; pero podría valorar mucho el sueldo que recibe al concluir la semana.

En la enseñanza hay muchas cosas modeladas a partir de modelos de recompensa extrínsecos y ajenos. Se da importancia al modelo extrínseco cuando se dedica poca o ninguna atención a intentar que el estudiante aprecie la *experiencia* de la investigación. Buena parte de la enseñanza apunta exclusivamente al producto de la investigación, al resultado. Pero el tipo y la calidad de experiencia que tiene un niño cuando está realizando un trabajo es de la mayor importancia respecto a la probabilidad de que continúe investigando tras abandonar la tutela escolar.

Otros enfoques de la enseñanza dan importancia a los aspectos propedéuticos del trabajo escolar. ¿Cuán a menudo han dicho los padres y los profesores «algún día podrías necesitarlo»? En estas situaciones, la recompensa adquiere forma de una imaginaria proyección en un futuro distante. Desde luego, la fe de un niño debe ser grande.

La competitividad, el desplazamiento y la separación de generaciones tan características de la sociedad americana también son características del sistema escolar. Históricamente, las escuelas han reflejado las características de las sociedades en las que se desarrollaban. En efecto, se podría formular un argumento contundente en defensa de la tesis que afirma que las escuelas *deben* ser reflejo de sus sociedades. La sociedad les da vida y, por lo tanto, deben su lealtad a esa sociedad.

Pero ninguna sociedad humana es perfecta y la sociedad estadounidense está sin duda lejos de la perfección. No tiene mérito reflejar solamente las debilidades de un orden social y el alcance que éstas tienen. Creo que las escuelas deberían intentar mejorar la sociedad y no limitarse a preparar a las personas para que tengan cabida en ella tal y como es. Además, creo que la educación en general es un proceso de búsqueda de una calidad de vida que por sí misma mejora la vida. Hacer esto requiere prestar atención a aquellos factores sociales que desvirtúan la vida, que impiden que se desarrolle, que tienden a ahogar el desarrollo del potencial humano.

¿Qué puede aportar el arte?

¿Qué pueden hacer las artes en general, y las artes visuales en particular, para aumentar la calidad de vida individual y social? ¿Qué aportaciones puede hacer el arte al mundo en el que viven los hombres?

Quizás una de las aportaciones más importantes que puedan hacer las artes en una sociedad en la cual el trabajo es fragmentario y ha devenido una rutina habitual, es su capacidad de vitalizar la vida atrayendo la atención hacia la calidad de una experiencia como ésa. Si el arte es algo, es una calidad de vida que se disfruta por sí misma. En un orden social que tiende a incentivar el que las personas traten los objetos y a las demás personas como instrumentos, las artes llaman la atención sobre los aspectos no instrumentales de la vida. La obra de arte visual es una forma a explorar visualmente, los ritmos de la obra, su forma, su contorno, su color hacen que se avance por un camino cualitativo. La experiencia estética es un proceso que emerge del propio arte. A diferencia de tantos otros tipos de actividades humanas, la experiencia que constituye el arte no empieza cuando ha acabado la indagación; no es algo que se encuentra al final de un trayecto, es parte del propio trayecto. Así, una importante aportación de las artes a la sociedad contemporánea es la de servir tanto como experiencia como de recordatorio de que no se debe considerar que la vida sea una serie de

medios para alcanzar un fin deseado. El arte nos recuerda que el acto de observar intensamente, de abrir la sensibilidad al entorno produce una recompensa cualitativa en el proceso de vivir.

> En definitiva, el arte, por su propia naturaleza, crea tensión. Y la tensión se produce en cualquier nivel de experiencia sólo cuando se empujan las tensiones de sus rutinas habituales, las ideas más allá del alcance de las implicaciones rutinarias, las creencias más allá de los contextos de afirmación habitual y los sentimientos más allá de los límites de antipatía y simpatía convencionales. Esto es cierto, además, para el arte «clásico» y para el «romántico»; para las esculturas de un Donatello como para las de un Miguel Ángel, para la música de Haydn y para la de Berlioz. Pero si esto es así, la auténtica muerte del arte no descansa simplemente en una pérdida de concreción sensual, sino en el ademán no sentido, inexpresivo y rutinario.[11]

En definitiva, el arte nos enseña cómo estar vivos.

La experiencia en las artes tiende también a animarnos a ver la interrelación de las cosas. La experiencia en el arte, tanto en su producción como en su apreciación, exige prestar atención a las relaciones que tienen los elementos dentro de una totalidad. En sociedades en las cuales los individuos tuvieran muchas oportunidades de culminar el trabajo, la oportunidad de desarrollar estas capacidades a través de las artes visuales podría no ser tan importante. Pero las sociedades modernas tienen tendencia a particularizar el trabajo. Cada vez hay menos gente capaz de asumir la responsabilidad del desarrollo completo de un producto o actividad. La especialización, tanto en la fábrica como en la oficina, ha fragmentado el trabajo. Las artes ofrecen la oportunidad de compensar esta fragmentación, dando a los hombres la posibilidad de iniciar, continuar y concluir lo que empiezan. En este sentido, el trabajo es reflejo de quien lo realiza, y quien lo realiza asume a su vez la responsabilidad de identificarse con el trabajo. En el arte, el hombre puede volver a ser *homo faber*, el hombre que hace.

El trabajo en las artes desarrolla la capacidad de atender no a lo monumental sino a las cosas pequeñas, los aspectos internos de la experiencia, el reflejo de una gotita en una hoja dorada, el frío color gris de una temprana mañana de invierno, una pila de alambre oxidado y arrugado junto a un viejo muro de ladrillos. Al experimentarlas, las artes aportan fundamentos a nuestras experiencias, desarrollan nuestra perceptividad y por lo tanto nos permiten apreciar lo que previamente resultaba insignificante. En este sentido, las artes desarrollan la sensibilidad necesaria para el interés humano. Estar encallecido es estar endurecido, tener un callo es tener una capa de piel dura entre las propias terminaciones nerviosas y el mundo, esto es, ser incapaz de sentir. La experiencia en las artes es una forma de extirpar callos, un vehículo mediante el cual las propias terminaciones nerviosas se vuelven más agudas y sensibles. Por eso las artes nos permiten *dar sentido* al mundo.

En una época en que nunca había sido mayor la necesidad de personas sensibles, resulta paradójico que se preste tan poca atención al desarrollo de la sensibilidad en las escuelas. Pero se podría especular que, en la medida en que los hombres están encallecidos entre sí y frente al entorno en el que viven, la probabilidad de aumentar la calidad de vida es sin duda pequeña. Sería una exageración decir que basta con la educación en las artes; sin embargo, sin ella, las perspectivas parecen desoladoras.

En qué medida las artes desarrollan la sensibilidad humana, lo que he llamado inteligencia cualitativa, puede comprenderse mejor si se aprecian las exigencias que plantea trabajar en las artes. Si tomamos en serio el hecho de que los tipos de experiencia que tienen los hombres afectan a su forma de funcionar, entonces no resultará sorprendente que quienes pasan una importante parte de sus vidas tratando con la perfección, la selección y la organización de cualidades deban desarrollar una sensibilidad hacia ellas. De forma similar, no cabe esperar que quienes han aprendido en la escuela a no darles importancia y, por lo tanto, no pueden tener esta experiencia puedan desarrollar sensibilidades refinadas hacia los fenómenos a que raramente se enfrentan. Lo que estoy afirmando es que el trabajo en las artes plantea exigencias especiales a quien lo realiza. Estas exigencias, los resultados que producen, son las que perfeccionan los aspectos imaginativos y sensibles de la conciencia humana. La *obra* de arte rehace a quien la hace. Cuando la sociedad desestima o asigna un lugar periférico a estas obras, las capacidades que engendran vida tienden a marchitarse o a malograrse.

La importancia de esta idea consiste quizás en observar con mayor claridad las consecuencias de la elección vocacional. Si el trabajo que realizan los hombres desarrolla o impide que se desarrollen ciertas cualidades mentales, entonces la consecuencia de la elección vocacional no es meramente la de decidir cómo ganarse la vida; se trata de decidir qué tipo de vida se va a vivir. Si el trabajo de vendedor alimenta ciertas habilidades, es evidente que también descuida otras. Cuando un orden social premia de diferente manera las distintas vocaciones, les asigna implícita si no explícitamente valores. Las escuelas que dan importancia y por lo tanto valor a los campos denominados cognitivos en detrimento de las artes probablemente no desarrollarán en el joven la capacidad para desarrollar un orden social que pueda responder a las dimensiones sutiles de la vida cualitativa. Si nuestras fábricas y nuestras ciudades cambiaran su carácter a partir de la mecánica humana, si se convirtieran en lugares en los que la experiencia cualitativa se valorase tanto como nosotros la valoramos ahora, las artes podrían no requerir la presencia que tienen en la actualidad en las escuelas. Si la propia cultura honrase las artes, podría descuidarse su función en la enseñanza formal. No cabe duda de que, en la actualidad, éste no es el caso.

notas

Capítulo 1

1. Pueden encontrarse pruebas relativas al papel periférico que para los estadounidenses tienen las artes en un estudio de Lawrence Downey titulado *The Task of American Education: The Perceptions of People,* Midwest Administration Center, Universidad de Chicago, 1860. El hecho de que la mayoría de los distritos escolares básicos no pidan conocimientos artísticos como requisito para dar clase y que sólo la mitad de las escuelas primarias de Estados Unidos ofrezcan arte en sus programas son indicaciones suplementarias al respecto del valor que se concede a las artes visuales en la educación pública básica y secundaria en Estados Unidos.

2. Vincent Lanier, «The Teaching of Art as Social Revolution», *Phi Delta Kappa,* febrero de 1969, pág. 314.

3. Durante el período de 1957 a 1960 se publicaron muchos artículos en la prensa al respecto de la necesidad de reducir el currículum de la escuela secundaria. La mayoría de las veces esto supuso que se ofreciesen fondos que financiasen los programas matemáticos y científicos. Son reveladores los títulos de libros publicados sobre la educación pública: *Quackery in the Public Schools* [Charlatanería en las escuelas públicas], *Why Swiss Schools Are Better than Ours* [Por qué las escuelas suizas son mejores que las nuestras], *Retreat from Learning* [Retroceso de la enseñanza], son sólo una pequeña muestra.

4. «Evaluación de necesidades» es un concepto que se ha empleado con mayor frecuencia para determinar la finalidad de proyectos educativos subvencionados por la administración. Se incentiva que los investigadores estudien la comunidad con el fin de identificar sus necesidades.

5. Viktor Lowenfeld, *Creative and Mental Growth,* Nueva York, The Macmillan Company, 1947, pág. 1.

6. Irving Kaufman, *Report of the Commission on Art Education,* comp. por Jerome J. Hausman, Washington, D.C., National Art Education Association, 1965, pág. 25.

7. No cabe sobrevalorar la importancia de los valores a la hora de determinar las necesidades educativas. El reciente interés por ofrecer programas eficaces para los denominados «culturalmente desfavorecidos» no fue destacado en los años cincuenta, aunque los problemas de los «desfavorecidos» eran entonces importantes. Cuando una sociedad empieza a darse cuenta de que una situación que se produce en ella podría mostrarse potencialmente peligrosa o incómoda, a menudo considera la necesidad de remediarla; por lo tanto, se formula una necesidad. Por desgracia, en la bibliografía educativa se trata con demasiada frecuencia de las necesidades como si estuvieran «ahí fuera», esperando ser descubiertas.

8. John Dewey, *Art As Experience,* Nueva York, Minton, Balch and Company, 1934.

9. Suzanne K. Langer, «Expressiveness», *Problems of Art,* Nueva York, Charles Scribner's Sons, 1957, págs. 13-26.

10. *Ibíd.,* pág. 25.

11. León Tolstoi, *What Is Art?* Traducción inglesa de Aylmer Maude, Londres, Humphrey Milford, Oxford University Press, 1930, págs. 70-312.

12. No debe desestimarse la capacidad que han tenido las diversas funciones ceremoniales realizadas tanto en la escuela como en la sociedad para ayudar a que se desarrolle la cohesión entre las personas. La función ceremonial del partido de fútbol del sábado por la tarde, la asamblea escolar y los compromisos de acatamiento son instrumentos artísticos utilizados no sólo para la satisfacción estética sino para crear un sentido de unidad entre quienes participan en dichas ceremonias. En este sentido, como Tolstoi observó, el arte puede ser un eficaz agente cohesionador en cualquier sociedad.

13. Morris Weitz, «The Nature of Art», *Readings In Art Education,* comp. por Elliot Eisner y David Ecker, Waltham, Mass., Blaisdell Publishing Company, 1966, págs. 49-56.

14. John Dewey lo expresó acertadamente diciendo: «La función moral del propio arte es eli-

minar los prejuicios, acabar con las capas que impiden que el ojo vea, arrancar los velos originados por la rutina y la costumbre, perfeccionar la capacidad de percepción». *Art As Experience,* pág. 325.

Capítulo 2

1. *Music and Art in the Public Schools,* Research Monograf, 1963, M3 (Washington, D.C., National Education Association, 1963).
2. Edgar Z. Friedenberg, *Coming of Age in America,* Nueva York, Random House, 1963, pág. 75.
3. Paul Goodman, *Compulsory Miseducation,* Nueva York, Horizon Press, 1964, pág. 107
4. Fred Newmann y Donald Oliver, «Education and Community», *Harvard Educational Review,* invierno de 1967, vol. 37, n.° 1, pág. 83.
5. Para un informe de este estudio sobre la enseñanza de las humanidades véase Elliot W. Eisner, «Teaching the Humanities: Is a New Era Possible?», *Educational Leadership,* abril de 1969, vol. 26, n.° 7, págs. 561-564.
6. Lawrence Downey, *The Task of American Education: The Perceptions of People,* Midwest Administration Center, Universidad de Chicago, 1960.
7. Puede encontrarse un brillante análisis de la socialización educativa del niño en Philip W. Jackson, *Life in Classrooms,* Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1968.
8. Para un comentario sobre el medio educativo, véase Elliot W. Eisner, «Curriculum Theory and the Concept of Milieu», *High School Journal,* diciembre de 1967, vol. 51, n.° 3, págs. 132-146.
9. Puede hallarse un estudio posterior sobre la crisis de la adolescencia en las escuelas estadounidenses en Edgar Z. Friedenberg, *op. cit.*
10. Manuel Barkan, «Transition in Art Education», *Art Education,* octubre de 1962, vol. 15, n.° 7, pág. 16.
11. Los proyectos de desarrollo curricular en ciencias han utilizado de forma especialmente imaginativa materiales de enseñanza. Véanse, por ejemplo, proyectos como el *Elementary School Science* y el *Science: A process Approach.* La educación de arte tiene mucho que aprender del uso de materiales desarrollados para intentar que los niños comprendan conceptos científicos importantes.

Capítulo 3

1. *Annual Statement of the Commissioner of Education to the Secretary of the Interior for the Fiscal Year Ended June 30, 1901,* Washington, D.C., Government Printing Office, 1901, pág. 9.
2. Benjamin Franklin, «Proposals relating to the Education of Youth», en Harry Beck Green, *The Introduction of Art As A General Education Subject in American Schools,* Universidad de Stanford, tesis doctoral, 1948, págs. 25-26.
3. *Ibíd.*
4. Newton Edwards y Herman Richey, *The School in the American Social Order,* 2.ª ed., Boston, Houghton Mifflin Company, 1963, pág. 57.
5. Harry Beck Green, *op. cit.,* pág. 23.
6. Véase Elwood P. Cubberley, *The History of Education,* Boston, Houghton Mifflin Company, 1920, págs. 624-627.
7. Harry Beck Green, *op. cit.,* págs. 40-46.
8. «The Relation of Art to Education», *Circulars of Information of the Bureau of Education,* Washington, Government Printing Office, 1874, n.° 2, págs. 86, 88.

9. Harry Beck Green, *op. cit.*, págs. 84-85.
10. «Schmidt's Guide to Drawing», *Common School Journal* (1843), vol. 6, n.° 12, pág. 198.
12. Véase, por ejemplo, Walter Smith, *Teacher's Manual of Free Hand Drawing and Designing*, Boston, Charles Osgood & Co., 1873.
13. Harry Beck Green, «Walter Smith, The Forgotten Man», *Art Education*, enero de 1966, vol. 19, n.° 1, págs. 3-9.
14. Lawrence Cremin, *The Transformation of the School*, Nueva York, Alfred A. Knopf, 1961, pág. 101.
15. Para ilustraciones y prácticas parecidas véase la revista *Progressive Education* tal como se publicó durante la década de 1930.
16. Lawrence Cremin, *op. cit., passim.*
17. *The Applied Arts Book*, the Voice of the Applied Arts Guild of Worcester, Mass., septiembre de 1901, vol. 1, n.° 1, pág. 4.
18. *Ibíd.*
19. Oscar Neale, *Picture Study in the Grades*, Milwaukee, O. W. Neale Publishing Co., 1927, desde el prólogo.
20. Geraldine Joncich, *The Sane Positivist: A Biography of Edward L. Thorndike*, Middletown, Conn., Wesleyan University Press, 1968, pág. 48.
21. Peppino Mangravite, «The Artist and the Child», *Progressive Education*, abril, mayo y junio de 1926, vol. 3, n.° 2, pág. 124.
22. *Ibíd.*
23. Boyd H. Bode, «The Concept of Needs in Education», *Progressive Education*, enero de 1938, vol. 15, n.° 1, pág. 9.
24. Melvin Haggarty, *The Owattona Art Education Project*, Minneapolis, The University of Minnesota Press, 1936, pág. 5.
25. Edwin Ziegfield y Mary Elinore Smith, *Art For Daily Living*, Minneapolis, The University of Minnesota Press, 1944, pág. 1.
26. Stella E. Wider, «The Art Teacher's Call to Arms», *School Arts*, septiembre de 1942, vol. 42, n.° 1, pág. 7.
27. Erwin Edman, «No Blackout for the Arts», *School Arts*, diciembre de 1942, vol. 42, n.° 4, pág. 112.
28. Natalie Robinson Cole, *The Arts in the Classroom*, Nueva York, The John Day Company, 1940.
29. Victor D'Amico, *Creative Teaching in Art*, Scranton, Pa., International Textbook Co., 1942.
30. Viktor Lowenfeld, *Creative and Mental Growth*, Nueva York, The Macmillan Company, 1947.
31. Herbert Read, *Education Through Art*, Nueva York, Pantheon Books, 1943.
32. Jean Piaget y Barbel Inhelder, *The Psychology of the Child*, Nueva York, Basic Books, 1969.

Capítulo 4

1. La concepción del desarrollo del niño de dentro hacia fuera comparada con la de fuera hacia dentro fue sugerida lúcidamente por Jerome Bruner en su conferencia «The Nature of Intellectual Growth», presentada en la Universidad de Chicago el 15 de noviembre de 1962. Bruner dijo: «Debo defender que, en general, el crecimiento es de fuera hacia dentro y que una concepción de la madurez por sí sola es científicamente insostenible y, desde luego, éticamente irresponsable».

2. Rudolf Arnheim, *Art and Visual Perception: The Psychology of the Creative Eye*, Berkeley, University of California Press, 1954.

3. Al respecto de la investigación que aborda las características del desarrollo de los niños culturalmente desaventajados véase Benjamin Bloom, Allison Davis, y Robert Hess, *Compensatory Education for Cultural Deprivation*, Nueva York, Rinehart and Winston, 1965.

4. Ernest Schachtel, *Metamorphosis: On the Development of Effect, Perception, Attention and Memory*, Nueva York, Basic Books, 1959.

5. Philip Phenix, *Realms of Meaning: A Philosophy of the Curriculum for General Education*, Nueva York, McGraw-Hill Book Company, 1964.

6. Piaget, *op. cit.*

7. Benjamin Bloom me señaló, durante una conversación, que una diferencia importante entre las muletas y las gafas es que las muletas se abandonarán cuando un individuo recupere la fortaleza suficiente para caminar sin ellas. Las gafas, en casi todos los casos, se utilizan durante toda la vida. En mi opinión, no hay ningún problema en que las personas utilicen muletas cuando las necesitan, siempre y cuando las utilicen con el objetivo de poder llegar a caminar sin necesidad de apoyo. Estoy en deuda con el profesor Bloom por su reveladora comparación.

8. Rudolf Arnheim, «Expression», *A Modern Book of Aesthetics*, 3.ª ed., comp. por Melvin Rader, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1966, págs. 258-270.

9. Para un penetrante comentario sobre la comunicación no verbal, véase el artículo de Andrew Halpin «The Muted Language», *The School Review*, primavera de 1960, vol. 68, n.° 1, págs. 85-103.

10. Suzanne K. Langer, «Expressiveness», *Problems of Art*, Nueva York, Charles Scribner's Sons, 1957, pág. 15.

11. Rudolph Arnheim argumenta esta opinión en *Art and Visual Perception.*

12. *Ibíd.*

13. *Ibíd.*, pág. 128.

14. *Ibíd.*, págs. 130-131.

15. Rose Alschuler y LaBerta Hattwick, *Painting and Personality: A Study of Young Children*, Chicago, University of Chicago Press, 1947, vols. 1 y 2.

16. Rose Alschuler y LaBerta Hattwick, «Easel Painting as an Index of Personality in Preschool Children», *American Journal of Orthopsychiatry*, 1943, vol. 13, págs. 616-625.

17. *Ibíd.*

18. *Ibíd.*

19. Kenneth Beittel, *Selected Psychological Concepts as Applied to the Teaching of Drawing*, Proyecto de Investigación Cooperativa n.° 3.149, Universidad de Park, Pa., Universidad del Estado de Pensilvania, diciembre de 1966.

20. Margaret Naumberg, «Studies of the "Free" Art Expression of Behavior Problem Children in Adolescence as a Mean of Diagnosis and Therapy», *Nervous Mental Disorders Monograph*, n.° 71, Nueva York, Coolidge Foundation, 1947.

21. Emmanuel Hammer, «Expressive Aspects of Projective Drawing», *The Clinical Application of Projective Drawing*, comp. por E. F. Hammer, Springfield, Ill., Charles C. Thomas, 1958, págs. 59-79.

22. Ernst Kris, *Psychoanalytic Explorations in Art*, Nueva York, International University Press, 1952.

23. Karen Machover, *Personality Projection in the Drawing of the Human Figure*, Springfield, Ill., Charles C. Thomas, 1950.

24. Florence Goodenough, *The Intellectual Factor in Children's Drawings*, Tesis doctoral, Universidad de Stanford, 1924.

25. Dale Harris, *Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity*, Nueva York, Harcourt, Brace and World, Inc., 1963.
26. Florence Goodenough, *op. cit.*
27. Dale Harris, *op. cit.*
28. *Ibíd.*
29. Jean R. Medinnus, Diana Bobitt y Jack Hullett, «Effects of Training on the "Draw a Man" Test», *Journal of Experimental Education*, invierno de 1966, vol. 35, págs. 62-63.
30. Anastasi, Ann, *Psychological Testing*, 3.ª ed., Nueva York, The Macmillan Company, 1968.
31. Dale Harris, *op. cit.*
32. *Ibíd.*
33. Norman C. Meier, «Factors in Artistic Aptitude: Final Summary of a Ten-Year Study of a Special Ability», «Studies in the Psychology of Art», *Psychological Monographs*, 1933, vol. 45, n.° 1, págs. 140-158.
34. *Ibíd.*
35. Viktor Lowenfeld, *The Nature of Creative Activity*, Nueva York, Harcourt, Brace and World, 1939.
36. Viktor Lowenfeld, *Creative and Mental Growth.*
37. *Ibíd.*
38. *Ibíd.*
39. *Ibíd.*, pág. 40.
40. Viktor Lowenfeld, «Tests for Visual and Haptical Aptitudes», *American Journal of Psychology*, enero de 1945, vol. 58, págs. 100-111.
41. Herbert Read, *Education Through Art*, Nueva York, Pantheon Books, 1943.
42. Herbert Read, *Redemption of the Robot: My Encounter with Education Through Art*, Nueva York, Trident Press, 1966, pág. XXIX.
43. *Ibíd.*
44. Herbert Read, *Education Throug Art*, 3.ª ed. rev., Nueva York, Pantheon Books, 1956, pág. 104.
45. June K. McFee, *Preparation for Art*, Belmont, Calif., Wadsworth Publishing Co., Inc., 1961.
46. Las distinciones entre mirar y ver están directamente relacionadas con las distinciones que Gilbert Ryle hace entre los verbos de acción y los verbos de realización. Para un comentario acerca de esta distinción, véase su libro *The Concept Of Mind*, Nueva York, Barnes & Noble, 1949.
47. Rudolph Arnheim ha aclarado este punto en *Art and Visual Perception.*
48. Yo creo que la creación de un entorno adecuado para el desarrollo personal es el *sine qua non* del educador. Actualmente, la dotación genética y otras condiciones congénitas están fuera del control o la influencia de quienes trabajan en el escenario educativo.
49. Rudolph Arnheim, *op. cit.*
50. Ernest Gombrich, «Visual Discovery Through Art», *Psychology and the Visual Arts*, comp. por James Hogg, Baltimore, Penguin Books, 1969, págs., 215-238.
51. *Ibíd.*

Capítulo 5

1. La conjunción «cognitivo-perceptivo» se utiliza en este contexto para subrayar la necesidad de operaciones cognitivas en la percepción y viceversa. En efecto, quisiera que fuese un término que se pudiese utilizar para eliminar la distinción entre ambos términos. Hay propuestas para las cuales dicha distinción es ventajosa, pero, en el ámbito educativo, como otras muchas distinciones, se ha codificado.
2. John Dewey, *Philosophy in Civilization*, Nueva York, Minton, Balch & Co., 1931.

3. Frances Villemain, «Democracy, Education and Art», *Educational Theory*, enero de 1964, vol. 14, n.° 1, págs. 1-15.

4. Nathaniel Champlin, «Education an Aesthetic Method», *The Journal of Aesthetic Education*, abril de 1970, vol. 4, n.° 2, págs. 65-66.

5. David Ecker, «The Artistic Process as Qualitative Problem Solving», *The Journal of Aesthetic and Art Criticism*, primavera de 1963, vol. 21, n.° 3.

6. John Dewey, *Art As Experience*, Nueva York, Minton, Balch and Company, 1934.

7. Para un comentario lúcido sobre la solución del problema cualitativo, véase David Ecker, *op. cit.*

8. Para un intento de relacionar contenidos del arte infantil con símbolos que emanan del preconsciente, véase Rhoda Kellogg, *What Children Scribble and Why*, San Francisco, N-P Publications, 1959.

9. Dale Harris, *Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity*, pág. 19.

10. Herbert Read, *Education Through Art.*

11. Rhoda Kellogg, *op. cit.*

12. Hilda Lewis, «Spatial Representation in Drawing as a Correlate of Development and a Basis for Picture Preference», *Journal of Genetic Psychology* 102, marzo de 1963, págs. 95-107.

13. Rose Alschuler y LaBerta Hattwick, «Easel Painting as an Index of Personality in Preschool Children», *American Journal of Orthopsychiatry*, 1943, vol. 13, pág. 617.

14. *Ibíd.*, págs. 620-625.

15. Dale Harris, *op. cit.*

16. Earl Barnes, «A Study of Children's Drawings», Worcester, Mass., *Pedagogical Seminary* II, 1892, págs. 455-463.

17. Florence Goodenough, *op. cit.*

18. Dale Harris, *op. cit.*

19. Viktor Lowenfeld, *Creative and Mental Growth.*

20. Earl Barnes, *op. cit.*

21. Hilda Lewis, *op. cit.*

22. Elliot W. Eisner, *The Development of Drawing Characteristics of Culturally Advantaged and Culturally Disadvantaged Children*, Proyecto n.° 3.086, Departamento de Salud, Educación y Bienestar de EE.UU., Oficina de Educación, Agencia de Investigación, septiembre de 1967.

23. Elliot W. Eisner, «The Development of Information and Attitudes Towards Art at the Secondary and College Levels», *Studies in Art Education*, otoño de 1966, vol. 8, n.° 1.

24. Hilda Lewis, *op. cit.*

25. John I. Goodlad y Robert Anderson, *The Non-Graded Elementary School*, Nueva York, Harcourt, Brace and Company, 1959.

26. Elliot W. Eisner, *Development at Drawing Characteristics.*

27. Suzanne V. Lourenso, Judith W. Greenberg y Helen H. Davidson, «Personality Characteristics Revealed in Drawings of Deprived Children Who Differ in Schol Achievement», *Journal of Educational Research*, octubre de 1965, vol. 59, págs. 63-67.

28. Max Kozloff, *Renderings: Critical Essays on a Century of Modern Art*, Nueva York, A Clarion Book, Simon & Schuster, 1969, pág. 56.

29. *Ibíd.*

30. Brent Wilson, «An Experimental Study Designed to Alter Fift and Sixth Grade Students' Perception of Paintings», *Studies in Art Education*, otoño de 1966, vol. 8, n.° 1.

31. Bernard Pyron, «Rejection of Avant-Garde Art and the Need for Simple Order», *Journal of Psychology*, 1966, vol. 63, págs. 159-178.

32. Frank Barron y George Welch, «Artistic Perception as a Possible Factor in Personality Style: Its Measurement by a Figure Preference Test», *Journal of Psychology*, vol. 33, págs. 199-203.

33. David Ecker, «Justifying Aesthetic Judgments», *Art Education*, mayo de 1967, vol. 20, n.° 5, págs. 5-8.

34. Para una variedad de estudios de investigación sobre problemas relativos al juicio estético, véase el llevado a cabo por Irvin Child, «Esthetics», en *Handbook of social Psychology*, comp. por Gardner Murphy y Eliot Aronson, 2.ª ed., Reading, Mass., Addison-Wesley, 1968-1969, vol. 3, págs. 853-916.

35. Sumiko Iwao e Irvin L. Child, «Comparison of Esthetics Judgments by American Experts and by Japanese Potters», *Journal of Social Psychology*, 1966, vol. 68, págs. 27-33.

36. C. S. Ford, E. Terry Prothero e Irvin L. Child, «Some Transcultural Comparisons of Esthetic Judgment», *Journal of Social Psychology*, 1966, vol. 68, págs. 19-26.

37. Irvin L. Child y Leon Siroto, «Bakwele and American Esthetic Evaluations Compared», *Ethnology*, octubre de 1965, vol. 4, n.° 4, págs. 349-360.

38. Oscar K. Buros, *Tests in Print*, Nueva Jersey, Gryphon Press, 1961.

39. Charles C. Horn, *The Horn Art Aptitude Inventory*, Chicago, C. H. Stoelting Co., 1939-1953.

40. Alma Knauber, *Knauber Art Ability Test*, publicación de autor, 1932-1935.

41. *Ibíd.*

42. Norman C. Meier, *Meier Art Tests. I. Art Judgment*, Oficina de Investigación Educativa y Servicios, Universidad del Estado de Iowa, Iowa City, Iowa, 1929-1942.

43. Maitland Graves, *Graves Design Judgment Test*, Nueva York, The Psychological Corporation, 1948.

44. Alfred S. Lewerenz, *Tests in Fundamental Abilities in the Visual Arts*, California, California Test Bureau, 1927.

45. William H. Varnum, *Selective Art Aptitude Test*, Scranton, Pa., International Textbook Co., 1939-1946.

46. Margaret McAdory, *McAdory Test*, Oficina de Publicaciones, Facultad de Educación, Universidad de Columbia, 1929.

47. *Cooperative General Cultural Test*, Princeton, N.J., División de Test Cooperativo, servicio de Examen Educativo, 1930-1956.

48. *Cooperative Contemporary Affairs Test for College Students*, Princeton, N.J., División de Test Cooperativo, Servicio de Examen Educativo, 1938-1951.

49. *National Teacher Examination*, Princeton, N.J., Servicio de Examen Educativo, 1940-1961.

50. H. H. Remmers y otros, *Purdue Master Attitudes Scale*, University Book Store, 1934-1960.

51. G. Frederic Kuder, *Kuder Preference Record-Personal*, Chicago, Science Research Associates, 1948-1954.

52. Gordon W. Allport, Phillip E. Vernon y Gardener Lindzay, *Allport-Vernon-Lindzay Study Values*, Boston, Houghton Mifflin Co., 1931-1960.

53. Truman L. Kelley, Richard Madden, Eric F. Gardner, Lewis M. Terman y Giles M. Ruch, *Stanford Achievement Test*, Tarrytown, N.Y., Harcourt, Brace and World, 1953.

54. *Sequential Test of Educational Progress*, Princeton, N.J., División de Test Cooperativo, Servicio de Examen Educativo, 1957-1959.

55. Louis P. Thorpe, D. Welty LeFauer y Robert A. Naslund, *SRA Achievement Series*, Chicago, Science Research Associates, Inc., 1954-1958.

56. *Every Pupil's Scholastic Test*, Emporia, Kan., Oficina de Mediciones Educativas, Facultad de Educación del Estado de Kansas. Los resultados se revisan anualmente.

57. *College Entrance Examination Board Admission Testing Programs*, Princeton, N.J., Servicio de Examen Educativo, 1901-1961.

58. *National Merit Scholarship Qualifying Test*, Chicago, Ill., Science Research Associates. Los resultados se revisan anualmente.

59. *Knauber Art Vocabulary Test, op. cit.*
60. *Ibíd.*
61. *Meier Art Tests.*
62. *Tests in Fundamental Abilities in the Visual Arts.*
63. *Graves Design Judgment Test.*
64. *The Fourth Mental Measurement Yearbook*, comp. por Oscar K. Buros, Nueva Jersey, The Gryphon Press, 1953.
65. Bruno Bettelheim, «What Students Think About Art», *General Education in the Humanities*, comp. por Harold Dunkel, Washington, D.C., American Council on Education, 1947.
66. *Ibíd.*, pág. 226.
67. *Ibíd.*, pág. 210.
68. Kenneth Beittel, «Experimental Studies of the Aesthetic Attitudes of College Students», *Research in Art Education*, Seventh Yearbook, Kutztown, Pa., 1956, págs. 47-61.
69. *Ibíd.*, pág. 60.
70. *Ibíd.*, pág. 60.
71. Coretta Mitchell, «A Study of Relationships Between Attitudes About Art Experience and Behavior in Art Activities», *Research in Art Education, Ninth Yearbook 1959*, Kutztown, Pa., págs. 105-111.
72. Irving Kaufman, «Some Reflections on Research in Art Education», *Studies In Art Education*, otoño de 1959, vol. 1. n.° 1, págs, 11-12.
73. Ray Faulkner, «Educational Research and Effective Art Teaching», *Journal of Experimental Education*, septiembre de 1940, vol. 9, n.° 1.

Capítulo 6

1. Ralph W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press, 1950.
2. Hay como mínimo dos condiciones que hacen difícil, si no imposible, describir verbalmente aspectos de la experiencia humana que interesan a los educadores. En primer lugar, el diseño de obras de arte que produzcan cualidad vital, el tipo de apreciación e intuición que se puede desarrollar a partir de ellas, en la mayoría de los casos está oculto, no sujeto a observación directa. Es preciso inferirlo. Por lo tanto, cualquier descripción de tales estados debe extraerse por lo menos una vez del propio fenómeno.

En segundo lugar, el lenguaje discursivo es sólo un modo de comunicación de los seres humanos. No todos los fenómenos pueden describirse de forma adecuada o precisa a través del lenguaje discursivo. Por lo tanto, es un error esperar afirmaciones que describan fenómenos que, por sí mismos, no se prestan a la descripción verbal. Buena parte de la educación de arte es inefable.

3. Este estado de cosas se alcanzó en la década de 1920. Para un ejemplo de un enfoque de objetivos en la planificación de currículos, véase Franklin Bobbitt, *How to Make a Curriculum*, Boston, Houghton Mifflin Co., 1924.
4. El lector que desee una explicación más amplia sobre la naturaleza de los objetivos expresivos y su lugar en la planificación del currículum debería leer Elliot W. Eisner, «Instructional and expressive Educational Objectives: Their Formulation and Use in Curriculum», *American Educational Research Monograph on Curriculum*, Evaluacion n.° III, Chicago, Rand McNally & Co., 1970, págs. 1-18.
5. Este ejemplo se utiliza sólo como sugerencia de una de las muchas posibilidades. El aspecto principal es que el profesor y el programa utilizado pueden ofrecer el desarrollo gra-

dual de competencias atendiendo a los problemas de secuencia en la planificación del currículum.

6. Para una descripción y análisis brillantes sobre la motivación de la competencia, véase el artículo de Robert White, «Motivation Reconsidered: the Concept of Competence», *Psychological Review*, 1959, vol. 66, págs. 297-333.

7. No estoy recomendando aquí a los profesores que animen a los estudiantes a copiar. Sólo pretendo intentar que quienes enseñan se cuestionen nociones dogmáticas que pueden ser muy perjudiciales para los niños.

8. Para una historia de la Bauhaus, véase Hans Wingler, *The Bauhaus: Weimar, Dessau, Berlin, Chicago*, Cambridge, The M.I.T. Press, 1969.

9. El Institute of Design, ahora una parte del Institute of Technology de Illinois, fue inaugurado por Laszlo Moholy-Nagy y es el homólogo americano a la Bauhaus. Para una descripción del trabajo allí realizado mientras él fue director, véase su libro, *Vision in Motion*, Chicago, Paul Theobald, Publisher, 1956.

10. Para un informe completo del Proyecto Kettering, véase Elliot W. Eisner, *Teaching Art to the Young: a Curriculum Development Project in Art Education*, Escuela de Educación, Universidad de Stanford, 1969.

Capítulo 7

1. La distinción entre currículum y enseñanza es todavía más útil si se considera el hecho de que muchos de los currículos desarrollados a nivel nacional no han sido bien entendidos por los profesores. No debe echarse toda la culpa a los profesores, sino también a unos programas de servicio educativo que resultaban inadecuados. En estos casos, el modo de enseñanza y el espíritu de los currículos están en consonancia.

2. Para un comentario sobre los modos como el niño se enfrenta a las demandas del profesor, véase Philip W. Jackson, *Life in Classrooms*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968.

3. Véase, por ejemplo, Andrew W. Halpin, «Muted Language», *School Review*, primavera de 1960, vol. 68, n.°1, págs. 85-104.

4. La teoría del aprendizaje social se comenta en Albert Bandura y Richard H. Walters, *Social Learning and Personality Development*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1963.

5. El Laboratorio Educativo CEMREL de St. Louis ha evaluado un proyecto financiado por la Fundación John D. Rockefeller III, en el cual participan artistas en las escuelas básicas para ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ver de primera mano qué hacen los artistas.

6. En el Institute of Design del Institute of Technology de Illinois se ofrece un programa educativo que utiliza problemas de este tipo.

7. Brent Wilson, «An Experimental Study Designed to Alter Fifth and Sixth Grade Students' Perception of Paintings», *Studies In Art Education*, otoño de 1966, vol. 8, n.° 1.

8. Para datos empíricos sobre el estado de los conocimientos en arte de estudiantes de facultad y escuela secundaria, véase Elliot W. Eisner, «The Development on Information and Attitudes Towards Art at the Secondary and College Levels», *Studies In Art Education*, otoño de 1966, vol. 8, n.° 1.

9. Morris Weitz, «The Nature of Art», *Readings In Art Education*, comp. por Elliot W. Eisner y David W. Ecker, Waltham, Mass., Blaisdell Publishing Co., 1966.

10. Eunice H. Waymack y Gordon Hendrickson, «Children's Reaction as a Basis of Teaching Picture Appreciation», *Elementary School Journal*, diciembre de 1932, vol. 33, n.° 4, págs. 268-276.

11. James Doerter, «Influences of College Art Instructors Upon Their Students' Paintings», *Studies In Art Education*, primavera de 1966, vol. 7, n.° 2, págs. 46-53.
12. Bernard Pyron, «Rejection of Avant-Garde and the Need for Simple Order», *Journal of Psychology*, 1966, vol. 63, págs. 159-178.
13. Kenneth Beittel, Edward Mattil, y otros, «The Effect of a "Depth" Versus a "Breadth" Method of Art Instruction al the Ninth Grade Level», *Studies In Art Education*, otoño de 1961, vol. 3, n.° 1, págs. 75-87.
14. *Ibíd.*, pág. 75.
15. Elizabeth Dubin, «The Effect of Training on the Tempo of Development of Grafic Representations in Preschool Children», *Journal of Experimental Education*, diciembre de 1946, vol. 15, n.° 2, págs. 166-173.
16. *Ibíd.*, pág. 166.
17. R. H. Salome, «The Effect of Perceptual Training upon the Two Dimensional Drawings of Children», *Studies In Art Education*, otoño de 1965, vol. 7, n.° 1, págs. 18-33.
18. *Ibíd.*, págs. 31-32.
19. R. Murray Thomas, «Effects of Frustration on Children's Paintings», *Child Development*, junio de 1951, vol. 22, n.° 2, págs. 123-132.
20. Rose Alschuler y LaBerta Haattwick, *Painting and Personality*, Chicago, University of Chicago Press, 1947, vols. 1 y 2.
21. Davis Manzella, «The Effect of Hipnotically Induced Change in the Self-Image on Drawing Ability», *Studies In Art Education*, primavera de 1963, vol. 4, n.° 2, págs. 59-67.
22. *Ibíd.*, págs. 64, 67.
23. Véase Dale Harris, *Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity*, Nueva York, Harcourt, Brace and World, Inc., 1963.
24. Jean Medinnus, Diana Bobitt y Jack Hullett, «Effects of Training on the "Draw a Man" Test», *Journal of Experimental Education*, invierno de 1966, vol. 35, págs. 62-63.

Capítulo 8

1. Daniel Stuffelbeam, «The Use and Abuse of Evaluation in Title III», *Theory Into Practice*, junio de 1967, vol. 6, n.° 3, págs. 126-133.
2. Michael Scriven llamó a este proceso evaluación formativa. Véase, por ejemplo, su artículo, «The Methodology of Evaluation», *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation*, n.° 1, Chicago, Rand McNally and Co., 1967, págs. 39-83.
3. Escritores como Robert Mager y James Popham utilizan el concepto de conducta terminal y se refieren al modo en que se espera que los estudiantes sean capaces de actuar al completar una unidad educativa.
4. Para un comentario sobre mediciones discretas, véase Eugene J. Webb, Donald T. Campbell, Richard D. Schwart y Lee Sechrest, *Unobstrusive Measures: Non-Reactive Research in the Social Sciences*, Chicago, Rand McNally, 1966.
5. El concepto de validez predictiva se explica en Lee Cronbach, *Essentials of Psychological Testing*, 2.ª ed., Nueva York, Harper & Row, 1960.
6. Oscar K. Buros, *Tests in Print*, Nueva Jersey, Gryphon Press, 1961.
7. Véase, por ejemplo, Banesh Hoffman, *The Tyranny of Testing*, Nueva York, Crowell-Collier Press, 1962.
8. Es preciso dar importancia a este punto. Como considero que la educación es una tarea moral, no evaluar las consecuencias de las situaciones que los profesores crean para los alumnos supone ser moralmente irresponsable.

9. Benjamin Bloom, *Learning for Mastery, UCLA Evaluation Comment,* mayo de 1968, vol. 1, n.° 2, pág. 1.

10. Arthur Koestler, *Insight and Outlook,* Nueva York, The Macmillan Company, 1949, págs. 254-255.

11. *Ibíd.*, pág. 262.

12. J. M. Stephens, *Educational Psychology,* ed. revisada, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1951.

13. Frank Barron, «The Psychology of Imagination», *Scientific American,* septiembre de 1958, vol. 199, págs. 150-166.

14. Véase Elliot W. Eisner, «Children's Creativity in Art: A Study of Types», *American Educational Research Journal,* mayo de 1965, vol. 2, n.° 3.

15. Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions,* Chicago, Phoenix Books, 1962.

16. David W. Ecker, «Justifying Aesthetics Judgments», *Art Education,* mayo de 1967, vol. 20, n.° 5, págs. 5-8.

17. *Ibíd.*, pág. 7

18. Max Kozloff, *Renderings: Critical Essays on a Century of Modern Art,* Nueva York, A Clarion Book, Simon & Schuster, 1969.

19. *Ibíd.*, pág. 56.

20. H. W. Janson, *History of Art,* Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall; Nueva York, Harry N. Abrams, 1962, pág. 524.

Capítulo 9

1. Véase, por ejemplo, Alfred Jules Ayer, *Language, Truth and Logic,* Nueva York, Dover Publications.

2. Se puede encontrar un buen ejemplo de cánones metodológicos de investigación experimental en D. T. Campbell y J. C. Stanley, *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research,* Chicago, Rand McNally, 1966.

3. John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education,* Nueva York, The Macmillan Company, 1916.

4. Herbert Read, *Education Through Art,* 2.ª ed., Nueva York, Pantheon Books, 1945.

5. Harry Broudy, «The Case for Art Education», *Art Education,* enero de 1960, págs. 7-8, 19.

6. Francis Willemain, «Democracy, Education and Art», *Education Theory,* enero de 1964, vol. 14, n.° 1, págs. 1-15.

7. Nathaniel Champlin, «Education and Aesthetic Method», *The Journal of Aesthetic Education,* abril de 1970, vol. 4, n.° 2, págs. 65-86.

8. David Ecker, «How to Think in Other Categories: The Problem of Alternative Conceptions of Aesthetic Education», *The Journal of Aesthetic Education,* abril de 1970, vol. 4, n.° 2, págs. 21-36.

9. Ralph Smith, «The Liberal Tradition of Art Education», *Studies in Art Education,* primavera de 1963, vol. 4, n.° 2, págs. 35-44.

10. Harry Beck Green, *The Introduction of Art as a General Education Subject in American Schools,* Tesis doctoral, Universidad de Stanford, 1948.

11. Robert Saunders, «The Search for Mrs. Minot: An Essay of the Caprices of Historical Research», *Studies In Art Education,* otoño de 1964, vol. 6, n.° 1, págs. 1-7.

12. John Keel, «Research Review: The History of Art Education», *Studies In Art Education,* primavera de 1963, vol. 4, n.° 2, págs. 45-51.

13. Fred Logan, *The Growth of Art in American Schools,* Nueva York, Harper & Row, 1955.

14. Lee J. Cronbach y Patrick Suppes, comps., *Research for Tomorrow's Schools: Disciplined Inquiry for Education*, Nueva York, The Macmillan Company, 1969, págs. 20-21.
15. Lee Shulman, «Reconstruction of Educational Research», *Review of Educational Research*, junio de 1970, vol. 40, n.° 3, págs. 374-375.
16. *Ibíd.*, pág. 375.
17. *Ibíd.*, pág. 375.
18. Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, Phoenix Books, 1962, pág. 5.
19. *Ibíd.*, pág. 6.
20. Arthur W. Staats, «Categories ans Underlying Mental Processes, or Representative Behavior Samples and S-R Analyses: Opposing Heuristic Strategies», *Ontario Journal of Educational Research*, número especial, primavera de 1968, vol. 10, n.° 3, pág. 195
21. Margaret Naumberg, *Dinamically Oriented Art Therapy: Its Principles and Practice*, Nueva York, Grune and Stratton, 1966, pág. 18.

Capítulo 10

1. Philip Huser y Leo Schnore, *Study of Urbanization*, Nueva York, John Wiley & Sons, 1965, págs. 7-8.
2. Para un comentario general sobre el efecto de la tecnología en la conducta humana, véase Jacques Ellul, *The Technological Society*, Nueva York, Alfred A. Knopf, 1967.
3. Sloan Wilson, *The Man in the Gray Flannel Suit*, Nueva York, Simon & Schuster, 1955.
4. William H. Whyte, Jr., *The Organization Man*, Nueva York, Simon & Schuster, 1956.
5. Theodore Roszak, *The Making of a Counter Culture*, Garden City, N.Y., Doubleday, 1969.
6. Para un comentario lúcido acerca de este período de la educación en Estados Unidos, véase Raymond Callahan, *Education and the Cult of Efficiency*, Chicago, University of Chicago Press, 1962.
7. *Ibíd.*, pág. 35.
8. *Ibíd.*, pág. 41.
9. James Phinney Munroe, *New Demands in Education*, Nueva York, 1912, prefacio citado en Callahan, *op. cit.*, pág. 62.
10. Para un comentario sobre el medio ambiente en las escuelas de secundaria, véase Elliot W. Eisner, «Curriculum Theory and the Concept of Educational Milieu», *High School Journal*, diciembre de 1967, vol. 51, n.° 3, págs. 132-146.
11. Henry David Aiken, «American Pragmatism Reconsidered, III. John Dewey», *Commentary*, octubre de 1962, vol. 34, n.° 4, pág. 338.

índice analítico

Actividad artística como un modo de inteligencia, 99
— dos modos, 88, 91
Actividades de aprendizaje, 143, 148, 149, 151
Acto de creación, 87
Adecuada percepción de la obra de arte, 97-98
Alfarería y arte, 7
Alschuler, Rose, 74, 75, 77, 181
American Educational Research Journal, 229
Applied Arts Books, The, 41, 42
Apreciación crítica de la forma visual, 203
Aprendizaje artístico:
— aspectos críticos, 60, 95
— cómo se produce, 59
— múltiples aspectos, 59
— naturaleza, 239
Aprendizaje y currículum, 120
Aptitud artística, factores que contribuyen a la, 78
Armory Show, 43
Arnheim, Rudolf, 65, 71, 73, 74, 95, 241
Art and Visual Perception, 71
Art as Experience, 49, 121, 206
Art Attitude Test, 137
— puntuaciones, 135-136
Art in the Classroom, 50
Art Information Test, 137
Arte, 231
— como inteligencia humana, 126
— de niños aventajados y desaventajados, 112, 115
— e historia, 237-238
— e industria, 29, 33
— e intelecto, 101
— e interrelación de las cosas, 256
— en la educación, El, 3
— en las escuelas, 25 y sigs.
— enseñanza, 141
— infantil, 82, 102
— — características, 103-111
— — estadios, 102
— — resumen de las concepciones del, 85
— pictográfico, 90, 91
— representativo, 90, 91
— y artesanía, 7
— y aspectos cualitativos de la inteligencia, 238
— y *dar sentido al mundo*, 256
— y el *homo faber*, 256
— y escritura, 29
— y los pioneros de la educación, El, 25
— y personalidad, 76
— y rito, 11
«Arte espontáneo», 234
Artes visuales, 10
Aspectos críticos del aprendizaje artístico, 120
Autoexpresión, 222

Bacon, Francis, 209
Bailey, Henry T., 40
Barkan, Manuel, 20
Barron, Frank, 123, 124, 201
Bartholomeu, William, 29
Beittel, Kenneth, 129, 130, 178, 179
Bell, Alexander Graham, 7
Bell, Andrew, 7, 27
Bettelheim, Bruno, 129, 130
Bobitt, Diana, 77, 183
Broudy, Harry, 221
Bruner, Jerome, 55
Buena enseñanza en arte, 231

Carácter único y exclusivo del arte, 6
Características de los programas de educación artística, 19 y sigs.
Cézanne, Paul, 43
Cole, Natalie R., 50
Common Schools Journal, 27, 30, 32
Comprender el contexto de una obra de arte, 97
Concepto de modelo en la enseñanza de arte, 166
Constancias visuales, 62
Contenido expresivo de la forma visual, 65
Contenidos de la educación de arte, 56, 57
Contextos para la evaluación en arte, 192-196

Contribución de las asignaturas a la calidad de vida, 16
Contribución del arte al conocimiento humano, 237-238
Contribuciones de la investigación de arte, 241
Creación de la forma visual, 93
Creative and Mental Growth, 50, 51, 79, 80, 81
Creative Teaching in Art, 50
Creatividad, 222
— en las artes y pensamiento, 238
Crecimiento
— artístico del estudiante, criterios, 212
— infantil en arte, 185-216
— — evaluación, 185-188
— — examen, 185, 188-190
— — puntuación, 185, 190-192
Crítica de arte, 204-209
Currículos en la educación de arte, 139, 145-148
— alcance y condiciones, 240
— planificación, 150
— tipos de, 152-154
Currículum y enseñanza, distinción, 163
Chagall, Marc, 211
Champlin, Nathaniel, 221
Child, Ervin, 125, 126

D'Amico, Victor, 50
Darwin, Charles, 36, 37
Daumier, Henri, 208
David, Jacques Louis, 209
Davidson, Helen H., 119
Desarrollar la creatividad infantil a través del arte, 231
Desarrollo artístico, 94
— infantil, 103
Desarrollo estético, 222
Desarrollo perceptivo, 64
Dewey, John, 5, 6, 38, 44, 48, 51 99, 100, 121, 206, 221, 235
Dewey y la edad del niño, 37
Dibujos de los niños, 89
Dibujos y personalidad, 76, 77
Diferenciación perceptiva, 64-65
Diferencial Semántico, 123
Dificultades al programar un currículum de arte, 21
Dimensión experiencial, 95-96
Dimensión formal, 96
Dimensión material, 97
Dimensión simbólica, 96
Diversas concepciones del hombre, 37 y sigs.
Dos modos de conocer, 5
Downey, Laurence, 16, 17
Draw a Man Test, 182, 183
Dubin, Elizabeth, 180

Ecker, David, 124, 221
Edman, Erwin, 50
Educación artística, objetivos, 205
Education Through Art, 50, 82
Eisner, Elliot W., 111
Eisner Art Attitude Inventory, 132, 133, 134, 137
Eisner Art Information Inventory, 132, 137
Enseñanza de arte, 141
— dimensiones, 163-167
— funciones, 13
Erickson, Erik, 241
Escala de Aceptación No Artística, 130
Escala de Aptitud Artística (Horn), 127, 130
Escala de autoinforme, 213
Escuela y sociedad, paralelismos entre 252
Estudio de Valores (Allport-Vernon-Lindzay), 127
Evaluación de los tipos de creatividad, 198
Evaluación de necesidades, 3
Evaluación del aprendizaje, 212
Evaluación del producto artístico, 203
Examen Nacional para Profesores, 127
Experiencia de la investigación, 254
Experiencia en las artes y pensamiento, 238
Expresión:
— artística, 70
— libre, 144
— en qué consiste, 142

Fabricación de tejidos y arte, 7
Factores culturales, 56
«Falacia» de la teoría intelectualista, 71
Faulkner, Ray, 132
Fechner, Gustave, 36, 37
Finalidad de la educación de arte, 5
Fines prácticos y materialistas del arte, 30
Formularios autoinformativos, 214
Fowle, William, B., 27, 28, 33
Franklin, Benjamin, 25, 29, 33
Freud, Sigmund, 41, 235
Friedenberg, Edgar Z., 14
Froebel, Friedrich, 36
Fry, Roger, 7
Función de la educación de arte, 4
— de la teoría en la educación de arte, 222
— de los medios de comunicación, 14
Funciones de la enseñanza, 13
Funciones de la investigación en la educación de arte, 219-222
Funciones del arte, 9

Giacometti, Alberto, 209,
Goodenough, Florence, 76, 77, 78
Goodman, Paul, 14
Goya, Francisco, 209
Grade Teacher, The, 44
Green , Harry Beck, 26, 221
Greenberg, Judith, 119

Haggarty, Melvin, 48
Hall, Stanley G., 36, 37, 40, 44
Hammer, Emmanuel, 76, 77
Harris, Dale, 55, 76, 77, 78
Hattwick, LaBerta, 74, 75, 77, 181
Hauser, Phillip, 242
Helmholtz, 36
Henderson, 176, 177
Hullett, Jack, 77, 183

Identificación de las características de personalidad, 77
Interacción dibujo-entorno, 119
Interpretación de los sueños, La, 41
Invención, noción de, 199-200
— científica en arte, 219-220
— contribuciones, 230-235
— limitaciones, 226-230
— descriptiva, 220
— en arte, qué significa, 219
— en el campo del arte, 131
— en la educación de arte, 217-235
— — distintos contextos, 224
— — objecciones, 218
— experimental, 220-221
— generada en el campo, 224
— generada en la disciplina, 225-226
— para la práctica, 226
— sobre la enseñanza del arte, 175-184

James, William, 37, 41, 44
Janson, H.W., 208
Justificaciones contextualistas del arte en la educación, 8
Justificaciones esencialistas del arte en la educación, 8
Justificaciones para la enseñanza del arte: dos tipos, 2

Kaufman, Irving, 4, 132
Keel, John, 221
Kilpatrick, William Herd, 51
Klee, Paul, 87
Kozloff, Max, 121, 206
Kris, Ernst, 76
Kuhn, Thomas, 202, 232, 233

Lachaise, Gaston, 87
Lancaster, Joseph, 27
Langer, Suzanne, 5, 6,7, 8, 66
Leonardo da Vinci, 137
Lewis, Hilda, 111
Leyes, Las, 82
Libertad en arte, 144
Logan, Fred, 221

Lourenso, Suzanne, 119
Lowenfeld,Viktor, 4, 50, 51, 79, 80, 81, 85, 86

Machover, Karen, 76, 77
Making of a Counter-Culture, The, 247
Man in the Gray Flannel Suit, The, 247
Mann, Horace, 30, 31, 32, 33, 46
Manzella, David, 182
Matisse, Henri, 137, 138
Mattil, Edward, 178, 179
McFee, June, 83, 84, 86
Medinnus, Jean, 77, 183
Medios de comunicación, función de los, 14
Meier Art Tests, 129
Meier, Norman C., 78, 79, 85, 128
Mental Measurement Yearbook, 128
Método para caracterizar el marco educativo, 229
Miguel Ángel, 208
Minifie, William, 27, 28, 29, 33, 46, 47
Mitchell, Coretta, 130
Modelo para identificar resultados educativos, 168-175
Modos de investigación en arte, 217
Modos de percepción hápticos y visuales, 81
Morris, Charles, 7
Motherwell, Robert, 70
Munro,Thomas, 7

Naturaleza del aprendizaje de arte, 239
Naturaleza del arte, 5, 6
Nature of Creative Activity, The, 79
Naumberg, Margaret, 76
Neale, Oscar, 42
Necesidades que debe atender el arte, 4
Necesidades sociales importantes, 3
Newmann, Fred, 14
Niños y niñas y el dibujo, 113

Objetivos de la educación de arte, 56
Objetivos educativos, 140, 141, 143
Objetivos expresivos, utilización de, 142, 144
Obra de arte como el *trabajo* en arte, 125
Oliver, Donald, 14
Organización estética de los objetos, 201-203
Organization of Man, The, 247
Origen de las especies, El, 36

Papel del arte en la educación, 7
Peale, Rembrandt, 29, 33
Pedagogical Seminary, 37
Peirce, Charles S., 37
Pensamiento y sentimiento, 101
Percepción estética, 121
— de la forma visual, 121
Perry Pictures, 42
Pestalozzi, Johann, 36
Phenix, Philip, 63
Piaget, Jean, 55, 241
Picasso, Pablo, 43, 122, 137, 138, 208, 209
Picture Study in the Grades, 42
Pintura infantil, 75
Platón, 7, 92
Posibilidades de evaluación en la educación de arte, 240
Posición contextualista en la enseñanza del arte, 3, 5
Posición esencialista en la enseñanza del arte, 7
Preferencia estética, 124
Problemas:
— de evaluación en la educación de arte, 240
— de los educadores de arte, 240
Producción de formas visuales, 69, 86
Programas de educación artística, 19
Progressive Education, 45, 52
Psicólogos de la Gestalt, 80
Pyron, Bernard, 123, 124, 177, 178

Qué puede aportar el arte, 255-257
Qué se puede evaluar en arte, 196-198

Read, Herbert, 6, 50, 51, 82, 83, 86, 221
Redemption of the Robot, The, 82
Registro de Preferencias de Kuder, 127
Relaciones de confianza, 164-165
Rembrandt, 29
República, La, 82
Revalorizar la educación de arte, técnicas, 214
Rouault, Georges, 209
Rousseau, Jean J., 36
Ruptura de límites, 200-201

Salome, R.H., 180, 181
Sargent, Walter L., 40
Saunders, Robert, 221
Schiller, J.C.F., 7
Schmidt, Peter, 32
Schnore, Leo, 242
Schools Arts, 41, 42,50, 52
Sensibilidad humana y arte, 257
Seurat, Georges, 43
Significación educativa de las actividades, valoración, 149
Significado de la teoría en la educación de arte, 222
Siroto, Leon, 126
Sistema de referencia contextual, 2
Situaciones concretas en educación de arte, 174
Situaciones restrictivas en educación de arte, 172
Smith, Ralph, 221
Smith, Walter, 33, 36, 41, 46, 47, 53
Spencer, Herbert, 37
Studies in Art Edacation, 128
Stuffelbeam, Daniel, 185, 186

Teoría:
— asociacionista, 68
— de la capacidad artística, 79
— de la Gestalt, 68, 71, 74
Terapia artística, 76
Test:
— Cooperativo de Asuntos Contemporáneos para Estudiantes de Facultad, 127
— Cooperativo de Cultura General, 127
— de Arte (McAdory), 127
— de Arte (Meier), 127
— de Capacidad Artística (Knauber), 127
— de Capacidades Fundamentales en las Artes Visuales, 127
— de Dibujo de un Hombre, 77, 78
— de Logros de Standford, 128
— de Valoración de Dibujo (Graves), 127
— de Vocabulario Artístico (Knauber), 127
— Nacional para Calificar el Mérito de Becas, 128
— Secuencial de Progreso Educativo, 128
— Selectivo de Capacidad Artística, 12
Tests:
— en las artes visuales, 127
— Escolares para todos los alumnos, 128
Thomas, Murray R., 181, 182
Ticiano, 209
Tipos de aprendizaje de arte, 212
Tobey, Mark, 209-210
Tolstoi, León, 7
Tyler, Ralph W., 140

Uso cualitativo del lenguaje discursivo, 122
Uso y abuso de objetivos educativos, 140
Usos de la teoría en la educación de arte, 222-226
Utilización de habilidades técnicas en educación de arte, 222
Utilización del lenguaje de forma artística, 122

Valoración de las capacidades del estudiante, 174
Valoración de los productos artísticos, 131
Villemain, Frances, 221
Vitalizar la vida, 255

Waymack, Eunice, 176, 177
Weitz, Morris, 7, 176

372.87
E1S
3852

Welch, Wayne, 124
Werner, Heinz, 55
Wilson, Brent, 122, 123, 126, 175, 177
Witehead, Alfred North, 228
Wright, Frank Lloyd, 207
Wundt, Wilhelm, 36, 37

Ziegfield, Edwin, 49